

DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

JEAN HASSENFORDER

PEDAGOGIA SECOLULUI XX

INOVAȚIA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT



tudiul de față prezintă spiritul
inovație care se face simțit în
ățămîntul din toată lumea. El
ă, de asemenea, spiritul de ini-
ivă, o voință de construcție cu
acter practic. Plecînd de la
ste realizări concrete, putem
eva o serie de tendințe gene-
e care le inspiră.

ntreaga istorie a pedagogiei
ndă în inovații. Marii pionieri
Pestalozzi, Maria Montessori,
croly, Dewey, Freinet n-au fost
nai niște gînditori, dar și ino-
ori. De aceea, dacă ne-am fixa
imită în timp, am ajunge să
lizăm, din acest punct de ve-
e, experiențe bine cunoscute.
de altă parte, am încălca do-
niul a numeroase studii asupra
odelor pedagogice. În conse-
ță, ne propunem să studiem ino-
a în învățămîntul contemporan.



JEAN HASSENFORDER

INOVAȚIA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Traducere de TEODOR FOTIADE



EDITURA DIDACTICĂ
ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI, 1976

Traducerea a fost făcută după :

JEAN HASSENFORDER

L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT

Redactor : **Sena Stănescu**

Tehnoredactor : **Tanţa Velcovici**

Coperta colecţiei : **Constantin Guluţă**

CUVÎNT ÎNAINTE

În toate domeniile de activitate umană, procesul de transformare se desfăşoară cu mare intensitate. Învăţămîntul nu este nici el scutit de acest fenomen. Dar ce este, de fapt, o transformare? Definiţiile se contrazic. O transformare are loc atunci cînd, într-un anumit interval de timp, intervine o modificare evidentă în cadrul aceleiaşi probleme sau în acelaşi loc. Inovarea este un gen de transformare [1], întrucît introduce în mod deliberat o schimbare specifică. Într-un document al Centrului de cercetări şi inovaţii în învăţămînt, organism internaţional specializat în studiul acestor probleme, inovaţia este definită ca „o tentativă de orice natură care îşi propune în mod conştient şi deliberat să introducă o schimbare în sistemul de învăţămînt, în scopul de a-l îmbunătăţi" [2]. În concluzie, inovarea este un fenomen mai precis, mai uşor de localizat decît transformarea. Într-o măsură mai mare decît aceasta din urmă, ea este produsul unei voinţe determinate.

Din această prespectivă, dacă transformarea este o mişcare globală, inovaţiile pot fi considerate ca puncte precise de orientare. Ele marchează, într-o oarecare măsură, liniile de forţă ale transformării.

Ele exprimă, de asemenea, un anumit dinamism. Cine vorbeşte de inovaţie, subînţelege un efort voluntar. Din acest punct de vedere, prezentul studiu asupra inovaţiei ar trebui să reţină atenţia tuturor celor ce militează pentru îmbunătăţirea învăţămîntului. Oare nu este necesar să analizăm ce anume au realizat alţii, în alte condiţii? Această cercetare şi această comparare ne pot alimenta imaginaţia şi ne pot oferi idei noi. Ele constituie, de asemenea, un izvor de realism. Examinînd realizările actuale, ne dăm mai bine seama de ceea ce poate fi aplicat sau nu. Bineînţeles că trebuie să ţinem

seama şi de contextul naţional al acestor inovaţii, deseori diferit de la ţară la ţară. Părăsind însă viziunea limitată, ne dăm seama prin însuşi acest fapt de necesitatea reformelor de structură în propria noastră ţară.

Studiul de faţă prezintă spiritul de inovaţie care se face simţit în învăţămîntul din toată lumea. El redă, de asemenea, spiritul de iniţiativă, o voinţă de construcţie cu caracter practic. Plecînd de la aceste realizări concrete, putem releva o serie de tendinţe generale care le inspiră.

Întreaga istorie a pedagogiei abundă în inovaţii. Marii pionieri ca Pestalozzi, Maria Montessori, Decroly, Dewey, Freinet n-au fost numai nişte gînditori, dar şi inovatori. De aceea, dacă ne-am fixa o limită în timp, am ajunge să analizăm, din acest punct de vedere, experienţe binecunoscute. Pe de altă parte, am încălca domeniul a numeroase studii asupra metodelor pedagogice. În consecinţă, ne propunem să studiem inovaţia în învăţămîntul contemporan.

Această opţiune este cu atît mai necesară cu cît accelerarea procesului de transformare generează inovaţii numeroase şi variate. Inovarea este mai mult ca oricînd un fenomen social, cel puţin în unele ţări. Ea merită să fie analizată pe diverse planuri : sociologic, pedagogic, economic, tehnic...

Inovaţia se dezvoltă dealtfel sub influenţa unui anumit număr de factori comuni : evoluţia mentalităţilor, foarte vădită la tineri, tendinţele egalitare şi exigenţele sociale care stimulează democratizarea învăţămîntului, dezvoltarea ştiinţelor şi răspîndirea cunoştinţelor, apariţia noilor mijloace de comunicare, năzuinţele cadrelor didactice înseşi...

Vom analiza aceste linii de forţă, dar enumerarea noastră nu este exhaustivă.

Pe plan general, expansiunea învăţămîntului, considerabilă în toate ţările, ridică probleme datorită însuşi volumului în continuă creştere, al chestiunilor puse în discuţie. Există probleme de ordin psihologic, întrucît aspectul birocratic corespunzător constituie peste tot un pericol. Există probleme economice, întrucît creşterea cheltuielilor nu poate fi nelimitată. Situaţia în acest domeniu îmbracă un caracter foarte critic în ţările în curs de dezvoltare, dar dificultăţi apar în toate ţările. Este cazul deci să se pună la punct alte forme de învăţămînt şi mai ales, forme de educaţie extraşcolară, cu scopul de a spori eficacitatea fondurilor angajate [3].

În acest mod, inovaţia ia forme foarte variate. Analiza efectelor provocate de factorii de transformare ne dă posibilitatea să distingem două faze succesive : mutaţiile în cadrul instituţiei de învăţămînt, crearea unei noi reţele educative în care instituţia şcolară îşi pierde caracterul său privilegiat.

Vom studia deci, în mod deosebit, aceste noi realităţi care constituie un loc de convergenţă a diferitelor inovaţii, dîndu-le sens şi intensificînd impactul.

Ne vom putea întreba, deci, ce rol joacă inovaţia în progresul pedagogic şi după acest tur de orizont internaţional, vom putea analiza în mod deosebit cazul Franţei. În ce măsură participă ţara noastră la marile curente inovatoare ? Cum să depăşim rezistenţa deosebit de puternică în faţa schimbărilor şi cum să dezvoltăm procesul de creaţie şi invenţie ?

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Innovation : species of the genus „change" ; deliberate, novel, specific change. Aceasta este definiţia dată de un specialist renumit în problemele inovaţiei : M. B. Miles, vezi MILES (Matthew B.) ed., *Inovation in Education*, New York, Teachers College, Columbia University, 1964, p. 13. Vezi de asemenea : MILLER (Richard I.), *Perspectives on Educational Change*, New York, Appleton Century Crofts, 1967. „Innovation is a type of change although the term implies more self-initiation and spontaneity in innovation" (p. 333).

2. *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, La gestion de l'innovation dans l'enseignement*, Paris, O.C.D.E., 1970, p. 13.

3. Cf. Coombs (Ph. H.), *La Crise mondiale de l'éducation. Analyse des systèmes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

CAPITOLUL I

LOCURI ŞI PROCESE DE INOVAŢIE

Înainte de a analiza tendinţele care se exercită în prezent în favoarea inovaţiei şi formele de manifestare ale acesteia, este cazul să procedăm la un rapid tur de orizont pe plan internaţional : unde se manifestă cu cea mai mare intensitate inovaţia ? Cum acţionează ea ? Fenomenul depăşeşte oare frontierele unei ţări şi cum se realizează, la această scară, răspîndirea inovaţiei ?

1. LOCURI ÎN CARE SE PRODUCE INOVAŢIA

Inovaţia se dezvoltă, bineînţeles, în ţările cele mai diverse. Ea este însă deosebit de intensă într-un mic număr dintre ele şi atenţia noastră se va îndrepta spre aceste focare. Cum se explică faptul că unele ţări sînt astăzi deosebit de favorabile inovaţiei ? Credem că explicaţia rezidă în prezenţa concomitentă a două condiţii : o mişcare de transformare şi existenţa unor structuri descentralizate *.

În primul rînd, inovaţia se produce cînd are loc o schimbare. Atunci cînd aceasta din urmă este rapidă şi intensă şi numărul inovaţiilor este mare. Un sociolog american a publicat recent o lucrare asupra „şocului viitorului" [1]. Această carte atestă tulburările care au cuprins astăzi Statele Unite şi care încep să se facă simţite, bineînţeles, cu mai multă măsură, şi în alte ţări. De cîteva decenii, schimbările de ordin economic, tehnologic, social şi ideologic au căpătat efectiv o mare intensitate în Statele Unite. Se pot, dealtfel,

* În această primă parte a lucrării, autorul împarte sistemele de organizare a învăţămîntului în sisteme cu regim centralizat şi sisteme cu regim descentralizat. Deşi singur arată apoi că acestea nu pot fi găsite în forme pure, el îşi păstrează clasificarea pentru a demonstra că numai sistemele descentralizate ar fi propice imaginaţiei şi inovaţiei şi pentru a-şi croi astfel drumul spre critica pe care o aduce în cap. X învăţămîntului francez — tipic centralizat tocmai pentru lipsa sa de receptivitate la inovaţia propriu-zisă. *(Nota trad.).*

marca și anumite etape. După entuziasmul stîrnit de progresul, atît de vădit în materie tehnică și economie, astăzi ne aflăm într-o perioadă de repunere în discuție, sub influența evoluției mentalităților și a apariției unor mari probleme sociale, deosebit de acute într-o țară eterogenă, deoarece ea este creuzetul unor populații de origini foarte diferite. Avem deci un material de analiză foarte bogat și chiar dacă trebuie să păstrăm o oarecare prudență în extrapolare, întrucît numeroase trăsături culturale sînt specifice acestei țări, ea rămîne, totuși, un imens laborator care alimentează gîndirea prospectivă pe scară mondială. Evident, reluarea soluțiilor vechi, în materie de învățămînt, ia proporții considerabile. O țară vecină, Canada, împărtășește aceleași condiții, dar le trăiește cu mult mai calm. Una din provinciile sale, Quebec, preocupată permanent să-și apere originalitatea, a acceptat confruntarea și face față într-un mod strălucit. Inovațiile în curs de aplicare în învățămîntul din Quebec merită o atenție specială.

Față de această frămîntare, schimbările care au loc în Europa au un caracter mai calm, dar sigur. Progresul tehnico-economic este considerabil și el a transformat profund condițiile de viață de după război. Învățămîntul evoluează treptat spre structuri mai favorabile democratizării, dar povara tradițiilor întîrzie modernizarea necesară a modalităților de organizare.

Țările din Est, după o dezvoltare inițială rapidă, par să fie oarecum prizoniere ale propriului lor sistem. În fața evoluțiilor recunoscute sau nu, voința celor ce conduc joacă un rol decisiv în orientarea de urmat. * Învățămîntul, care are la activul său un succes considerabil, în ceea ce privește realizarea unei școlarizări masive, prezintă unele trăsături originale, cum ar fi legarea sa de activitățile productive dar nu lasă impresia că ar fi stimulat în vederea unui efort de imaginație comparabil cu cel ce poate fi observat în Statele Unite. **

Țările în curs de dezvoltare, națiunile lumii a treia, cu excepția Chinei, care reprezintă un caz cu totul particular, au numeroase probleme de rezolvat. Ele ar putea fi puse în situația să dea dovadă de imaginație. Un anumit număr de inovații se fac într-adevăr simțite în învățămîntul acestor țări, dar influența modelelor pedagogice provenite din țările așa-zise dezvoltate este deosebit de puternică și constituie deseori un obstacol pentru creația originală.

Inovația pedagogică nu depinde, totuși, numai de intensitatea schimbărilor sociale și de repercusiunile acestora în lumea școlii. Ea depinde în aceeași măsură de structura învățămîntului. Un regim descentralizat dă naștere, într-adevăr, unei pluralități de centre de decizie și, deci, posibilității ca orice grup care dă dovadă de imaginație și inventivitate să pună în practică idei noi. Un regim centralizat poate să promoveze reforme, inspirîndu-se, mai mult sau mai puțin, din metoda experimentală și folosind procedee mai mult sau mai puțin imperative. El nu presupune, însă, bogăția de cercetări și de experiențe care, ca și viața, înlesnește evoluția. Regimul centralizat favorizează mai mult schimbările masive decît inovația. Vom reveni asupra acestui subiect. Dar, chiar de pe acum, va trebui să ținem seama de faptul că țările unde inovațiile sînt mai numeroase sînt, de regulă, țări descentralizate. Acesta este cazul, de exemplu, al Statelor Unite, al Marii Britanii, al Canadei...

În unele țări, condițiile sînt, deci, de două ori favorabile inovației. Este vorba de națiunile în sînul cărora intensitatea schimbărilor sociale și pedagogice este puternică și unde structurile descentralizate ale învățămîntului permit imaginației creatoare să se manifeste în practică.

Statele Unite constituie, în această privință, un exemplu privilegiat. Vom fi nevoiți de cele mai multe ori să descriem și să analizăm inovațiile americane. Nu simțim nici o nevoie să ne scuzăm. Învățămîntul american întîmpină astăzi dificultăți considerabile. Situațiile cele mai fericite și cele mai nefericite conviețuiesc. Dar el este în același timp terenul unui dinamism remarcabil. Vom apela, în același timp, la exemple canadiene, engleze și germane. Există, de asemenea, și unele realizări franceze, dar ele sînt mai bine cunoscute cititorului francez și nu vom insista asupra lor.

* Informația autorului cu privire la țările socialiste din estul Europei este, evident, incompletă. El nu cunoaște faptul că cele mai importante documente de stat, inclusiv legile de organizare a învățămîntului, sînt supuse unei ample dezbateri, că ele cunosc cu acest prilej numeroase îmbunătățiri, devenind astfel o emanație a unor largi categorii de oameni ai muncii. (Nota trad.)

** Deși cititorul va constata pe parcursul lecturii că autorul însuși este conștient de *valoarea relativă* a *inovațiilor*, pe care în mod corect le diferențiază de transformările și schimbările radicale fascinat de subiectul său și de bibliografia predominant americană pe care o citează, el este tentat să supraaprecieze totuși formula americană. Dealtfel pînă acum cîțiva ani și alți autori europeni se lăsau seduși de aceeași tentație, dar acum Europa este mai atentă la realitățile școlii americane și la criticile vehemente pe care specialiștii și părinții le aduc sistemului de „stimulare" și introducere a inovațiilor, care pare a fi dus la dezagregarea școlii de peste ocean. Vocile în favoarea învățămîntului tradițional fiind așadar tot mai des auzite în Statele Unite, sîntem convinși că postfața prezentului volum scrisă de autor în 1972 — deci cu un an mai tîrziu decît restul cărții și de aceea mai ponderată în această privință — ar fi și mai lucidă dacă autorul ar pune-o azi de acord cu bibliografia de după anul 1972. (Nota trad.)

2. PROCESUL DE INOVAȚIE

Un studiu al procesului de inovație, al condițiilor sale de apariție și de difuzare ne trimite direct la înseși structurile învățămîntului. Din acest punct de vedere, diferența dintre un regim centralizat și unul descentralizat rămîne atît de mare, încît analiza trebuie efectuată în funcție de o alternativă sau alta, chiar dacă trăsăturile caracteristice variază cu necesitate după țară.

În țările centralizate, rolul organismelor naționale este evident considerabil. În Norvegia există, de exemplu, un Consiliu al inovației care-și propune să înlesnească dezvoltarea acesteia.

Informația circulă de la bază spre vîrf și invers, dar deciziile luate la nivelul superior au o importanță decisivă. În cele mai bune cazuri, reformele sînt precedate de o perioadă de experimentare care constituie, ea însăși, o formă de inovație.

În 1962, cînd Suedia a hotărît prin lege înființarea unui învățămînt secundar mediu de tipul „comprehensive schools", votarea legii respective reprezenta încoronarea unui proces de cercetare extrem de perfecționat. S-au întrunit succesiv mai multe comisii, prima în 1940, apoi în 1946, în 1957, în 1960. Avînd o compoziție diversă, ele au acordat în totalitate o importanță extremă datelor științelor educației și, de mai multe ori, au dispus să se întreprindă cercetări aprofundate pentru a lămuri o problemă sau alta. În 1946 s-a hotărît o experimentare prealabilă, iar în 1957 s-a trecut la evaluarea primelor experimente. Iată un exemplu remarcabil de metodă și continuitate [2]."

În 1958, Uniunea Sovietică hotărăște să-și transforme învățămîntul și să-i dea un aspect politehnic, cu alte cuvinte, să asigure o legătură strînsă între școală și producție, atît în ceea ce privește programele, cît și viața celor interesați. Un rol remarcabil în punerea la punct a acestei reforme îl joacă Academia de Științe Pedagogice din Republica Socialistă Federativă Sovietică Rusă. Institutele specializate și școlile experimentale anexate acestora au realizat în anul școlar 1957–1958 o experimentare prealabilă. S-au tras concluzii și generalizarea s-a produs la sfîrșitul anului 1958 [3].

În ambele cazuri, reformele au atît un aspect politic, cît și unul pedagogic.

Sîntem îndreptățiți să ne întrebăm dacă logica ce caracterizează procesele descrise pînă aici, răspunde tuturor exigențelor timpului nostru. Avem dreptul, avem îndatorirea să schimbăm învățămîntul tot astfel cum se lansează un produs nou, adică acționînd potrivit etapelor bine cunoscute : decizie, faza biroului de studii, experimentare, producție... ? Desigur, aceste procedee sînt întîlnite astăzi

din ce în ce mai des în toate domeniile, dar discuția noastră privește aplicarea preferențială sau exclusivă a sistemului în învățămînt, pe plan național. Nu credem că ar fi cazul ca învățămîntul să-l adopte.

În anumite momente și în cadrul unui consens politic clar este, într-adevăr, posibil ca o reformă sau alta să fie inițiată în condiții bune, dar într-o societate complexă, din ce în ce mai diversificată, instabilă în ceea ce privește atitudinile și valoarea membrilor săi, deciziile trebuie precedate din ce în ce mai mult de sondaje. Asemenea sondaje sînt dificile în țările unde instituțiile școlare sînt administrate după reguli rigide.

În plus, experiența dovedește că un regim centralizat tinde să limiteze experimentarea, întrucît autoritatea distinge greșit diferența dintre experiență și dezvoltare. Ea acceptă cu mare greutate ideea că pot exista experiențe gratuite, de explorare. Rareori admite ca sistemul stabilit să fie adus iarăși în discuție. În aceste țări, experimentarea este supusă unor limite stricte, în măsura în care se consideră că ea duce în mod necesar spre o generalizare. Conflictele interne, considerabile în regimurile unde rezolvarea tuturor conflictelor locale este de competența organelor supreme, duc de asemenea la compromisuri puțin favorabile libertății de imaginație.

Din contra, multiplicitatea centrelor de decizie, proprie regimului descentralizat, permite unor inovații neconformiste să-și croiască drum, căci șansele de a-și găsi o autoritate favorabilă sînt mai mari.

Regimul centralizat dispune de forțe pentru a impune generalizarea rapidă a unei inovații. Dar, există adesea un decalaj considerabil între soluțiile alese și mijloacele de realizare la nivelul inferior. Nu facem aluzie aici la sistemele prea primitive pentru a evalua costurile și a pune bazele unei organizații capabile să asigure dezvoltarea. În cel mai bun caz și cu toate că există astăzi tehnici de anchetă pentru a analiza stările de spirit la treptele de bază, regimul centralizat este înclinat să subestimeze importanța rezistențelor de ordin psihologic. Fără îndoială că în anumite momente ale istoriei au existat stări de entuziasm colectiv, stîrnite de o ideologie sau alta. Energia eliberată în acest mod dă naștere unor realizări valoroase.

În regimul descentralizat, inovația are marele merit de a exprima voința autentică a participanților. Crearea și difuzarea inovațiilor necesită și permit desfășurarea unei energii, care adesea influențează calitatea rezultatelor obținute în mai mare măsură decît caracteristicile inovației însăși. Generalizarea inovației într-un regim descentralizat și birocratizat nu este tot atît de ușor însoțită de efecte asemănătoare.

În concluzie, și reamintind definițiile enunțate în introducere, regimul centralizat realizează poate mai multe schimbări decît inovații. El este într-adevăr obligat chiar de la început să privească fenomenul educativ pe o scară foarte largă. Inovația, în ceea ce o privește, este în mai mare măsură, spontană și localizată.

În regimurile descentralizate, intervenția universităților, institutelor de cercetări, a fundațiilor, asociată cu inițiativele locale, permit inovației să apară în condiții mult diferite. În Statele Unite au fost întreprinse numeroase cercetări pentru a studia răspîndirea inovației în educație, folosind drept model lucrări realizate în alte domenii ale activității umane : cercetări de sociologie rurală, după metodele antropologiei culturale, pentru a studia răspîndirea inovațiilor în agricultură ; lucrări care analizează propagarea modei și influența reclamei, pornind de la teoria comunicațiilor...

Aceste cercetări au scos în evidență o accelerare a răspîndirii inovației, în comparație cu situația analizată de Paul Mort în anii care au precedat cel de-al doilea război mondial. După Mort și Cornell, era nevoie de aproximativ 15 ani pentru ca o inovație să fie adoptată de 3% din districtele școlare, după aceea ritmul progresului se accentua, pentru a ajunge la generalizarea completă după o durată de cincizeci de ani de la apariția inovației [4].

Într-o perioadă recentă, difuzarea a fost mult mai rapidă. În 1957, numai un număr foarte mic de școli americane dispuneau, de exemplu, de laboratoare fonice. Cinci ani mai tîrziu, 17% din școlile secundare erau dotate cu asemenea instalații. Physical Science Study Commitee, care elaborează noi programe de fizică, a fost creat în 1956. În 1961, aproximativ 20% din instituțiile de învățămînt secundar foloseau aceste programe [5].

Se mai pot trage, de asemenea, și alte concluzii importante. Astfel, cercetări americane recente arată că astăzi nu există un raport precis între sumele cheltuite pe cap de elev, la nivelul unei instituții de învățămînt, și adoptarea unor inovații ca *team-teaching* (instruirea pe echipe), matematicile moderne și învățămîntul programat [6]. Unele districte școlare mai slab dotate din punct de vedere material, dar bine conduse, realizează uneori, datorită lucidității și voinței, o operă remarcabilă. Asemenea rezultate pot stîrni uimire. Ele au însă meritul de a pune accentul pe eficacitatea spiritului de inițiativă.

Centralizarea și descentralizarea sînt, bineînțeles, rareori absolute.

Un regim centralizat poate să acorde o oarecare autonomie nivelurilor de bază și acestea pot profita de libertatea ce li se lasă, realizînd inovații. Și invers, regimurile descentralizate au nevoie de organisme coordonatoare și stimulatoare. Evoluția învățămîntului american a fost accelerată considerabil datorită intervenției în continuă creștere a administrației federale, care încurajează modernizarea printr-o politică masivă de subvenții. Legea învățămîntului elementar și secundar din 1965 menționează în mod expres cazul inovației și prevede finanțarea unor proiecte-pilot.

Analizînd progresele obținute pe tărîm pedagogic în țările scandinave, s-a putut afirma, pe de altă parte, că nu centralismul constituie un obstacol în calea inovației, ci spiritul autoritar care-l însoțește [7]. Popoare mici, unde omogenitatea socială și culturală ușurează comunicarea, realizează efectiv o operă educativă remarcabilă. Din momentul în care dimensiunile învățămîntului cresc, un anumit grad de descentralizare constituie antidotul necesar autoritarismului, spre care tind în mod firesc organismele sociale prea voluminoase.

3. INOVAȚIE ȘI EDUCAȚIE COMPARATĂ

În fiecare an apar numeroase studii de educație comparată. În cuprinsul lor sînt confruntate structuri și metode pedagogice din diferite țări. Reflecțiile noastre se înscriu și ele în acest curent. Totuși, dacă o anumită formă de comparație favorizează diferențele, acestea ies în evidență efectiv între contexte naționale variate ; vom pune deci accentul pe un factor comun : schimbările care se produc astăzi în majoritatea țărilor după linii de forță comune multora dintre ele. În această perspectivă, inovația, dacă trebuie interpretată în funcție de locul de origine, este de asemenea un „model" la care ne putem referi, sau, în orice caz, un sprijin pentru imaginație și un dat pentru analiză.

Dintotdeauna și în toate domeniile, cultural sau tehnic, s-a putut observa o răspîndire regională sau internațională a inovației. Întreaga noastră * societate este marcată de introducerea noutăților provenite din străinătate, cum ar fi, de exemplu, un anumit mod de producție sau comerț, un anumit aliment, un obiect de îmbrăcăminte, o carte sau un cîntec.

Desigur, obstacolele care se ridică în calea comunicării internaționale par mai puternice în învățămînt decît în alte sectoare. În domeniul nostru, tradițiile sînt foarte puternice. Rezistențele la schimbare, foarte persistente, recurg la toate argumentele, inclusiv la șovinism.

* Autorul se referă, evident, la Franța. *(Nota trad.)*

O analiză a revistelor pedagogice din Franța, de la Eliberare și pînă în zilele noastre, ar putea arăta că mult timp publicațiile amintite au acordat puțină atenție schimbărilor apărute pe terenul educației, în străinătate. Ca și Yves Legoux, chemat prin funcția sa, acum cîțiva ani, să formuleze o judecată generală asupra cercetării, credem că „concentrarea spiritelor pedagogice asupra propriului lor destin este atît de exagerată (în Franța), încît pare că nu s-a acordat nici o atenție mișcării considerabile care are loc de aproape douăzeci de ani în țările anglosaxone. Țara noastră în ansamblu este, totuși, în legături constante și intense cu statele respective, nu numai din punct de vedere industrial, turistic și comercial, dar și politic, științific și cultural“ [8].

În această privință, de puțin timp, situația a început să evolueze. Totuși, cu cît necesitatea evoluției se face mai mult simțită, cu atît se trezește curiozitatea. Dezvoltarea cercetării contribuie la circulația informației. Activitățile desfășurate de organizațiile internaționale influențează, puțin cîte puțin, medii limitate, dar din sferele înalte, științifice și politice. Minorități — cadre didactice, inovatori și administratori dinamici — privesc spre exterior.

În concluzie, inovația în domeniul educației devine deci, treptat, un fenomen internațional. Curentele în materie de tehnologie a educației nu cunosc frontiere. Noile procedee pedagogice cum ar fi studiul matematicilor moderne sau utilizarea metodelor audio-vizuale pentru învățarea limbilor moderne se dezvoltă în toate țările. Răspîndirea unor modalități noi de organizare întîmpină tot mai numeroase dificultăți. Dar unele dintre ele, apărute în Statele Unite, cum ar fi instruirea pe echipe *(team-teaching)* sau utilizarea centrului documentar *(media center)*, încep să fie experimentate și în Europa.

Acest studiu internațional asupra inovației se vrea o contribuție la progresul învățămîntului în Franța, oferind indicații asupra inițiativelor în curs și căutînd, prin ele, liniile de forță ale evoluției.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. După TOFFLER (Alvin), *Le choc du futur*, Paris, Denoël, 1971. (tradusă și în lb. română.)

2. O analiză a acestui proces și un bilanț al cercetărilor efectuate pot fi găsite în HUSEN (Torsten) și BOALT (Gunnar), *Educational Research and Educational change. The case of Sweden*, Stockholm, Almquist and Wiksell, Wiley and sons, 1968.

3. O analiză foarte clară în : ROSEN (Seymour M.), *U.R.S.S.* „Recent Major Curriculum Changes“, p. 136—150, în THOMAS (R. M.) și SANDS (L. B.), *Strategies for Curriculum Changes. Cases from 13 Nations*, Scranton, International Textbook Company, 1968.

4. Cf. MORT (Paul R.) și CORNELL (F. G.), *American Schools in Transition*, New York, Teachers College, Columbia University, 1941.

5. Vezi MILES (M. B.), *Educational Innovation. The Nature of the Problem*, p. 1-46, în MILES (M. B) ed., *Innovation in education*, New York, Teachers College, Columbia University, 1964.

6. Vezi MILLER (R. I.), *Perspectives on Educational Change*, New York, Appleton Century Crofts, 1967.

Se pot constata, de asemenea, diferențe mari în rezultatele școlare la același nivel de cheltuieli. Calitatea învățămîntului depinde de multe alte variabile decît cele strîns legate de aspectele financiare (vezi CLARK (H. E.), *Cost and Wuality in Public Education*, Syracuse, University Press, 1963).

7. Vezi *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. La gestion de l'innovation dans l'enseignement*, Paris, O.C.D.E., 1970.

8. LEGOUX (Yves), „De quelques obstacles au développement des études, innovations et recherches dans les domaines de l'éducation“, în : „Orientations“, nr. 37, 1971, p. 87—100 (citatul la p. 96).

CAPITOLUL II

ELEVII DE ASTĂZI

Dintre factorii de schimbare care acţionează asupra învăţămîntului, evoluţia mentalităţii elevilor şi modul cum sînt ei înţeleşi de adulţi trebuie înscrise pe primul loc.

1. NOILE CONDIŢII ALE COPILĂRIEI ŞI ADOLESCENŢEI

În lucrarea sa, *Histoire des populations françaises* [1], Philippe Aries descrie modul în care, începînd cu secolul al XVII-lea, a evoluat atitudinea faţă de copil. La început, copilul era mai mult o expresie a fecundităţii decît un obiect de afecţiune. Fiind supus riscului îmbolnăvirilor, el devenea o realitate de-abia după ce scăpa de pericolul unei mortalităţi infantile considerabile. Apoi în căminele burgheziei copilul găseşte ceva mai multă ocrotire. Treptat, el devine un interlocutor în intimitatea familială. Aşa cum arată tablourile lui Chardin, copilului i se recunoaşte dreptul de a fi reprezentat prin imagini şi de a se bucura de consideraţie. În această epocă, apare literatura pentru copii. Se scrie pentru copil, pentru instruirea lui, dar şi pentru a-l distra. *Emil* al lui Jean-Jacques Rousseau este primit favorabil de majoritatea contemporanilor, pentru că însăşi atitudinea lor faţă de copil s-a schimbat. În această atmosferă ia naştere marea mişcare educativă de tip nou. Ea pune accentul pe respectul faţă de copil, pe necesitatea de a ţine seama de spontaneitatea lui creatoare, ca şi pe aceea de a-i încuraja spiritul de iniţiativă. Nume mari de pedagogi jalonează acest curent, în ţări şi momente diferite, dar sursa de inspiraţie rămîne aceeaşi.

Astăzi trebuie pus accentul pe un fenomen ale cărui repercusiuni n-au fost studiate suficient. Este vorba de mutaţiile biologice care afectează astăzi tineretul. În ţările occidentale, încă din secolul al XIX-lea, speţa umană a cîştigat în înălţime şi greutate. Perioada de creştere, mai ales, este mai rapidă, şi se opreşte la o vîrstă mult mai precoce decît înainte. În ultima sută de ani, pubertatea apare mai devreme cu fiecare generaţie care se succedă. Această înaintare este, într-un secol, de doi ani şi jumătate pînă la trei ani şi jumătate. Schimbarea este considerabilă.

La această transformare profundă trebuie adăugată evoluţia socio-culturală, care pune mai devreme copilul în faţa problemelor adulţilor şi informaţiilor destinate acestora. În această privinţă, invadarea televiziunii în căminul familial este un fapt fundamental. În concluzie, adolescenţii de astăzi nu seamănă deloc cu cei care i-au precedat. Deşteptarea lor culturală pare să fie mult mai precoce. Unii bibliotecari ne-au împărtăşit observaţiile lor în această privinţă. Romane, de o complexitate indiscutabilă, sînt citite astăzi de tineri la o vîrstă mult mai fragedă decît acum douăzeci de ani. Fenomenul este atît de clar, încît a fost remarcat de opinia publică. După un sondaj, 59% dintre francezii adulţi apreciază că tinerii sînt mult mai maturizaţi decît erau actualii adulţi la vîrsta lor [2].

Precocitatea, după cum remarcă un specialist englez, W. K. Richmond, nu se referă în exclusivitate la aspectul fiziologic. Există reflectări în domeniul emoţiilor, în planul atitudinilor, ca şi în materie intelectuală propriu-zisă. După părerea sa, o asemenea evoluţie ne permite să fim mai ambiţioşi decît în trecut, în ceea ce priveşte conţinutul învăţămîntului care ar urma să fie recomandat [3].

În adolescenţă, sociabilitatea este deosebit de puternică. Personalitatea se dezvoltă prin contactele cu prietenii sau colegii de aceeaşi vîrstă. Or, în zilele noastre, această tendinţă este accentuată de lipsa de consistenţă a multor familii. Căutînd o piaţă de desfacere în mediul tinerilor şi adresîndu-se acestora printr-o publicitate considerabilă, întreprinderile favorizează un consum specific şi propagarea a numeroase mode. Datorită diferenţelor dintre modalităţile fundamentale de educaţie şi varietăţii structurilor economice, astăzi se dezvoltă cu intensitate variabilă, în funcţie de ţară, o stare de spirit proprie tineretului. Această „cultură a tinerilor" *(youth culture)*, aşa cum o denumesc unii sociologi, are un dinamism incontestabil, întrucît se propagă dincolo de frontiere.

În ultimii ani, însă, a apărut treptat o notă tragică. O serie de fenomene patologice sînt în plină dezvoltare : criminalitate, folosirea drogurilor, sinucideri. Analiza acestui fenomen ar depăşi cadrul lucrării de faţă. S-a declanşat o criză gravă generată de cauze complexe : anxietate legată de anonimatul şi depersonalizarea din marile organizaţii tehnice, slăbirea motivaţiei muncii într-o societate în care viaţa devine mai uşoară şi unde neînsemnătatea multor activităţi apare în toată lumina sa, absenţa unor perspective apte să provoace un entuziasm comun...

Această anxietate generează la tineri o nevoie de căldură colectivă, căreia educația este obligată să-i răspundă. Pe de altă parte, iau amploare îndoielile privitoare la sensul vieții. Așa cum Pierre Teilhard de Chardin o prevăzuse profetic, apare întrebarea : „Merită să trăiești ? De fapt problema exista și era de prevăzut că ea va fi pusă omenirii cu acuitate crescîndă, pe măsură ce opera realizată de ea va deveni mai prețioasă și mai grea"[4]. Învățămîntul care, pînă în prezent, avea posibilitatea să evite conflictele făcînd uz de neutralitate, este astfel chemat să nu neglijeze problema valorilor și să ofere elevilor posibilitatea de a-și continua cercetările în acest domeniu.

În rezumat, evoluția mentalităților este deci vastă și profundă. Este de la sine înțeles că ea produce o adîncă neliniște în sistemul școlar.

Dificultățile sînt cu atît mai acute, cu cît asistăm în același timp la un fenomen care, aceasta fiind cea mai neînsemnată imputare ce i s-ar putea aduce, nu ușurează deloc rezolvarea problemei : prelungirea școlarității în ultimele decenii. În timp ce maturizarea mai rapidă a tinerilor ar impune să li se acorde mai de timpuriu autonomie și răspunderi, ei sînt menținuți timp îndelungat în starea de dependență care caracterizează școala de azi. Iată de ce necesitatea transformării școlii în profunzime devine din ce în ce mai urgentă. Iată, de asemenea, motivul pentru care, în unele țări, școlaritatea obligatorie este repusă în discuție.

2. ORIENTĂRILE CERCETĂRII

Științele umane au repercusiuni asupra modului de viață și, invers, ele sînt influențate de valorile dominante ale societății în care se dezvoltă. Preocupările epocii se materializează astfel în orientările cercetării pedagogice. Ele sugerează alegerea temelor și provoacă o nouă punere în discuție a interpretărilor anterioare.

Psihologia științifică în curs de constituire, în dorința sa de obiectivitate și de exactitate, încearcă să măsoare inteligența cu ajutorul unor probe standardizate. Ea clasează rezultatele obținute pe o scară valorică. În unele țări, coeficienții intelectuali, aproape intangibili, veghează la orientarea și selecția școlară. Copiii care nu obțin rezultate corespunzătoare la testele de inteligență nu sînt admiși la studiile de lungă durată.

Psihologia actuală se îndepărtează de asemenea excese. Se admite, în primul rînd, faptul că, coeficientul intelectual nu este constant, că poate evolua sub influența unui mediu cultural mai favorabil. Prima copilărie pare să ofere, din acest punct de vedere, o plasticitate favorabilă. De la procreare pînă la 4 ani am asista la dezvoltarea unui coeficient de 50% din inteligența individului, restul dezvoltîndu-se în proporție de 30% între 4 și 8 ani și 20% între 8 și 17 ani.

În această perspectivă, se studiază mai ales modalitățile de educare în mediile culturale defavorizate. Se scoate în evidență influența factorilor defavorabili : percepția este mai puțin dezvoltată decît în mediul claselor mijlocii, unde stimulația este mult mai puternică. Limbajul nu este atît de bogat (vocabular mai sărac, dar și o construcție a frazei mai puțin complexă), capacitatea de abstractizare se dezvoltă prin urmare mai greu. Atitudinile familiei față de modul de exprimare al copilului au de cele mai multe ori un caracter represiv. Cu toate acestea, experimentele au dovedit că, în anumite cazuri, coeficientul de inteligență al copiilor dezavantajați poate fi stimulat simțitor (cu 10 pînă la 15 procente)[5]. Inițiativele în favoarea copiilor handicapați din punct de vedere cultural cunosc o dezvoltare masivă în Statele Unite, începînd cu anul 1965.

Discuțiile în jurul unei psihometrii prea rigide continuă și astăzi. Recent, un cercetător american, Rosenthal, a arătat ce influență are asupra rezultatelor, punctul de vedere prealabil al observatorului sau cercetătorului[6]. Această influență se exercită chiar și asupra animalelor. Unii șobolani, despre care experimentatorii auziseră că au o inteligență superioară nivelului mediu, reușeau mai bine la teste, cu toate că în realitate inteligența lor era cu totul mediocră, și invers. Cu alte cuvinte, subiectivitatea este întotdeauna prezentă. Mai mult decît atît, Rosenthal arată că faptul de a transmite profesorilor unele informații cu caracter psihologic nu rămîne fără consecințe. Astfel, elevi mediocri, despre care s-a spus la începutul anului că sînt eminenți, au obținut, într-adevăr, rezultate superioare, pentru că profesorii erau predispuși să păstreze în fața lor o atitudine favorabilă. În situația inversă, apare teama că prin comunicarea unor indicații nefavorabile întărim handicapurile.

Aceste cercetări se îmbină cu cele ce se întreprind astăzi în legătură cu efectele motivației. Succesul sau insuccesul depind, deseori, de caracterul favorabil sau nefavorabil al atitudinii copilului față de sarcinile ce-i sînt încredințate. Cercetările pun accentul pe necesitatea de a acorda încredere copilului, de a-l încuraja, de a-l interesa. „Metodele active" găsesc în aceste lucrări un suport considerabil.

Testele de inteligență se bazează pe anumite facultăți intelectuale, mai ales pe memorizare și pe judecata logică, dar se preocupă mai puțin de spontaneitatea creatoare și de imaginația copilului. De

vreo cincisprezece ani, cercetători americani, din care se desprinde numele lui E. P. Torrance, s-au consacrat punerii în lumină și studierii creativității [7].

Gîndirea creatoare este definită ca un proces prin care se descoperă lipsurile, lacunele din cunoștințele existente, se formează unele idei sau ipoteze în vederea remedierii, se verifică aceste ipoteze și se comunică rezultatele.

Există diferențe simțitoare între rezultatele obținute cu ajutorul testelor tradiționale de inteligență și cele obținute cu ajutorul testelor de creativitate. Tinerii care obțin cele mai bune rezultate în fiecare serie (primii 20%) sînt în general diferiți. Se confirmă, astfel, ideea că a selecționa copiii dotați numai pe baza testelor de inteligență, înseamnă a elimina 70% din cei mai creatori.

Diferite studii au arătat că creativitatea întîmpină adesea opoziție în școală. Un exemplu celebru este cel al conflictului dintre tînărul Einstein și învățămîntul secundar. Deoarece punea mereu întrebări, viitorul savant era prost văzut de profesorii săi. În general, se pare că mulți profesori se tem de elevii cu spirit creator, întrucît comportamentul lor este mai puțin uniform și mai greu de prevăzut. Profesorii cei mai înzestrați cu aptitudini creatoare, cei mai apți să înțeleagă pe elevii dotați în această direcție, ar fi dealtfel și ei dezavantajați față de colegii lor. Cel puțin acesta este rezultatul unei anchete americane întreprinse în rîndul profesorilor care predau discipline științifice. Cum să nu amintim în această privință de criticile aprinse aduse astăzi conformismului unor organizații și mai ales de cele adresate instituției școlare ?

Pedagogia actuală manifestă, de asemenea, încredere în posibilitățile copilului, fapt care, fără să se ignoreze condiționările, duce la experiențe inovatoare. Unii psihologi americani au arătat, de exemplu, că în funcție de anumite modalități, copiii ar putea fi învățați să citească, cu mult înainte de vîrsta considerată în general ca potrivită [8]. Această idee îndrăzneață apare și în tezele psihologului american J. S. Bruner [9]. El emite părerea că este posibil să se predea orice cunoștință, la orice vîrstă, cu condiția să se respecte forma gîndirii copilului în momentul respectiv și să se evite, de exemplu, o formalizare prematură. Copiii sînt capabili la o vîrstă foarte fragedă să aplice în jocuri reguli matematice complexe. Ei sînt sensibili foarte devreme la sentimente analoage celor pe care le încearcă adulții și pot intui sub o anumită formă, comicul și tragicul existenței. Bruner pune accentul pe necesitatea de a preda principiile obiectelor de studiu pe care le avem în vedere, structura cunoștințelor. El acordă, de asemenea, o importanță deosebită intuiției, prea neglijată pînă acum din cauza importanței acordate analizei logice.

Analiza procesului de învățare duce, dealtfel, mai degrabă spre concluzii optimiste. Lucrările recente întocmite de numeroși psihopedagogi americani ajung la concluzia că, în 90% din cazuri, ritmul învățării este determinat de aptitudinile elevilor mai mult decît de nivelul final. Un procent de 4% pînă la 5% dintre elevi sînt, în mod special, avantajați și același procent de elevi este afectat de un handicap specific. Dacă perioada de timp este suficientă pentru studiu și ajutorul acordat este corespunzător, 95% dintre elevi sînt capabili să-și însușească, la un nivel ridicat, un subiect de studiu [10].

În sfîrșit, psihologia sprijină tendințele favorabile individualizării. Ea scoate efectiv în evidență diversitatea comportamentelor și a proceselor de învățare. Această diversitate este atît de mare, încît repartizarea elevilor în funcție de rezultatele obținute prin testele de inteligență sau chiar de media rezultatelor obținute la o serie de probe școlare reduce întrucîtva caracterul eterogen al unei clase [11]. Toate aceste lucrări întăresc convingerea că fiecare ființă este cu adevărat unică.

Într-o epocă în care persoanele sînt mai mult decît altădată în stare să adopte comportamente autonome, atît în ceea ce privește mijloacele de transport, cît și timpul liber, în care „societatea evoluează spre eterogenitate" [12] va trebui ca învățămîntul să se elibereze de uniformitatea de care este legat. Perspectivele sociologice se întîlnesc aici cu analiza psihologică, atît de adevărat este faptul că spiritul unei civilizații inspiră, în mod progresiv, cercetările întreprinse în științele umane.

Tot astfel, cercetările sociometrice, extinderea lucrărilor asupra dinamicii grupului și aplicarea acesteia în învățămînt, dovedesc existența unui curent de gîndire care caută raporturi cît mai satisfăcătoare între individual și social.

Cu mult înainte de apariția crizei actuale a tineretului, Moreno, fondatorul sociometriei, formula un diagnostic foarte apropiat de cele stabilite astăzi : „Cusurul cel mai mare al epocii noastre constă în incapacitatea omului de a opune mașinii, rutinei culturale, robotului, altceva decît supunerea, sabotajului destructiv sau revoluția socială [13] și el exprima năzuința spre o revoluție creatoare, care să se sprijine pe eliberarea, pe spontaneitatea vie a omului. *

---

* Moreno, ca și alți sociologi din țările occidentale, deși conștient de consecințele negative ale unei atitudini de supunere față de realitățile specifice societății sale, se teme de perspectiva unei revoluții sociale ; el aștepta de aceea o a treia cale de transformare, o revoluție în planul conștiinței individuale, imposibil de realizat, dealtfel, în proporție de masă, în afara unei revoluții sociale (Notă trad.)

Marea mișcare de transformare a relațiilor sociale, astăzi în curs de desfășurare în societate și în învățămînt, se întîlnește astfel frecvent cu dorința de a promova un nou umanism. Exemplul cel mai bun este gîndirea lui Carl R. Rogers, pionierul pedagogiei non-directiviste.

3. INOVAȚIILE

Evoluția mentalităților, a cercetărilor care o însoțesc și contribuie la ea, generează în sistemul școlar inovații deosebit de valoroase. Pe primul loc se situează răsturnarea vechilor structuri care impuneau elevilor, sub amenințarea repetenției, un ritm ascendent minim, în raport cu media rezultatelor școlare. Această structură se descompune din momentul în care recunoaștem și admitem diversitatea progresului la diferite discipline de studiu. Studiile efectuate în ultimii 40 de ani arată, dealtfel, că adesea cei care repetă clasa nu învață mai mult. După datele unei sinteze americane, majoritatea fac chiar mai puține progrese decît dacă ar fi promovat în clasa următoare. [14]

Pentru a asigura maximum de flexibilitate au fost aplicate modalități diverse. Dispariția claselor, care se succedau pe verticală, an după an, a fost mai întîi realizată în Statele Unite, într-un mic număr de școli fără trepte (**non-graded**). Inovația se extinde. Quebec-ul a adoptat același principiu în reforma învățămîntului său secundar.

O altă tendință valoroasă este aceea de a acorda elevilor tot mai multă inițiativă și autonomie. Regimul opțional le asigură o posibilitate de liberă alegere în studiile lor. Introdus de mult timp în Statele Unite, acest regim înregistrează actualmente progrese și în alte țări. Quebec-ul l-a adoptat pe scară largă în noul său sistem de învățămînt secundar. În Anglia și în Germania sînt prevăzute opțiuni la sfîrșitul școlii medii, în așa-numitele *comprehensive school* și *gesamtschule* *. Belgienii acordă opțiunilor un loc important încă de la începutul învățămîntului secundar renovat. În Franța, dezvoltarea regimului opțional se lovește de rigiditatea structurilor și de presiunile organizațiilor care pun învățămîntul în serviciul intereselor de castă profesională. O anchetă a arătat totuși că marea majoritate a tinerilor între 15 și 16 ani ar dori introducerea opțiunilor,

* Termenul englez *(comprehensive school)* și cel german *(gesamtschule)* au cam aceeași semnificație, care în limba română ar putea fi tălmăcită prin expresia „școală amplă", „completă", „totală", „globală". (Nota trad.)

preferințele exprimate într-o direcție sau alta fiind dealtfel pline de bun simț și realism [15].

Dezvoltarea regimului de muncă independentă *(independent work)* permite de asemenea să se acorde mai multă libertate și inițiativă tineretului. Munca independentă nu trebuie confundată cu simpla individualizare a sarcinilor, sistem în care elevul îndeplinește munca încredințată cu mai multă libertate, întrucît privește momentul în care o execută și metoda după care se inspiră. În regimul de muncă independentă, elevul stabilește el însuși subiectul și își realizează sarcina cu sprijinul unui profesor sfătuitor. Domeniile de aplicație variază. Tema poate fi o anchetă sociologică, o cercetare istorică, un experiment științific, o creație artistică. La ora actuală, sistemul muncii independente se răspîndește în învățămîntul secundar american.

Un sondaj realizat în rîndul tinerilor francezi între 15—16 ani, cu privire la atitudinea acestora față de diferite metode de învățămînt, a pus în lumină simpatia cu care ei privesc munca în grupuri mici [16]. Învățămîntul mutual, care se desfășoară sub această formă, a fost puțin studiat în Franța. În Statele Unite, *paired learning* * suscită un interes crescînd. Într-adevăr, acesta se potrivește atît elevului slab, cît și celui pregătit. Primul primește un ajutor substanțial ; cel de-al doilea, în efortul său de a fi cît mai explicit, ajunge să-și clarifice ideile. Printre altele, un studiu american a arătat astfel că la disciplinele științifice de nivelul școlii elementare și lucrînd cu documente și material destinat autoinstruirii, elevii în grup de cîte doi, întotdeauna unul mai mic și altul mai mare, obțin rezultate asemănătoare cu cele ale elevilor încadrați în învățămîntul tradițional [17].

Ne întrebăm de ce, oare, elevii mai mari nu participă astăzi ca monitori, de exemplu, la pregătirea celor mici. Rigiditatea sistemului de organizare școlară, doparea la care sînt supuși în mod frecvent elevii explică, într-o oarecare măsură, această stare de lucruri.

Dezvoltarea, în cadrul instituțiilor școlare sau în afara lor, a unor cluburi care reunesc benevol tineri în vederea desfășurării unei activități variate, răspunde nevoii de întrajutorare și participare a tineretului. Englezii au știut să răspundă la nevoia de viață socială resimțită foarte puternic de adolescenții de astăzi, prin crearea în cadrul așa-numitelor *comprehensive schools*, a unor comunități în care elevii și profesorii se întîlnesc în timpul mesei sau organizează activități sportive sau culturale. Termenul folosit pentru de-

* *Paired learning :* sistemul de a învăța pe perechi, în doi. Este aplicat, empiric, dealtfel, pretutindeni. (Nota trad.)

numirea acestor comunități : casă *(house)* este semnificativ prin el însuși. Școlile americane sînt și ele sediul unei vieți sociale și efortul depus în U.R.S.S. pentru a oferi tinerilor un important sector perișcolar * este cunoscut.

Punînd accentul pe individualizare, dezvoltarea noilor forme de organizare cum ar fi : grupuri flexibile, muncă cu documentele cere totodată o intensificare a relațiilor umane, pentru a evita pericolele legate de o creștere a mobilității, susceptibilă să restrîngă contactele durabile și să genereze o anxietate corespunzătoare. Astfel, unii profesori sînt însărcinați să sfătuiască și să îndrumeze elevii. Sistemul tutelei, caracteristic vechilor universități britanice, cunoaște, în acest mod, o nouă tinerețe.

În Statele Unite contestarea școlii îmbracă formele sale extreme. Totuși, învățămîntul american a dat dovadă, în ultimul deceniu, de un puternic dinamism în aplicarea transformărilor suferite de instituția școlară. Multe școli și-au păstrat însă caracterul lor tradițional. Pe de altă parte, ponderea organizării este resimțită ca o constrîngere de către o parte a tineretului american.

De multă vreme, învățămîntul secundar din Statele Unite întîmpină dificultăți cînd e vorba de a reține în cadrul său tineri proveniți din medii dezavantajate ale căror interese și valori se îndepărtau de medie. Numărul retragerilor *(drop-out)* era ridicat. Cu toate acestea, insuccese înregistrează astăzi și elevii dotați din punct de vedere al inteligenței [18].

Pînă acum, prelungirea școlarității a constituit obiectivul constant și mîndria educatorilor americani. Astăzi se fac auzite voci discordante. Într-o carte asupra școlii, recent apărută, *Underachieving School,* ** un pedagog cunoscut, John Holt, incriminează, de exemplu, caracterul constrîngător pe care-l au încă multe instituții școlare americane și ia poziție împotriva obligativității școlare, care conferă instituțiilor respective rolul deprimant al unor organe de supraveghere [19]. Criticile vin, dealtfel, din diferite direcții. Bilanțul remarcabil, încheiat de Charles E. Silberman asupra factorilor crizei școlare din Statele Unite, cuprinde un capitol consacrat tendinței învățămîntului de a impune „docilitatea" [20]. Personalități atît de diferite ca Paul Goodman, Mc Luhan, Ivan Illich intervin în același sens.

Ineficacitatea relativă a instituției școlare este pusă în lumină, i se reproșează caracterul totalitar. „Dreptul la libertatea de în-

* Sector perișcolar : sector care gravitează în jurul școlii. *(Nota trad.)*
** *The Underachieving school :* școala care nu își atinge scopul, care nu își îndeplinește misiunea. *(Nota trad.)*

trunire a fost recunoscut și, cultural, acceptat. Ar trebui să înțelegem acum că acest drept este știrbit printr-o serie de legi care dau caracter obligatoriu unor forme de întrunire" [21].

Școala lasă, într-adevăr, impresia că e prea departe de viața reală și de problemele sale. Învățămîntul pare lipsit de semnificație, fără legătură cu preocupările elevilor și nu duce la nici o formă de aplicație. Firește, trebuie să ținem seama de exagerările legate de influența unei mode intelectuale. Dar această critică ne dezvăluie, în același timp, o tendință mai profundă : căutarea din ce în ce mai asiduă a sensului sarcinilor încredințate.

Acest curent se alătură, dealtfel, cercetării psihologice și umaniste a lui Carl R. Rogers, care, respingînd învățămîntul impus, sugerează că adevăratul progres intelectual este condiționat de libertatea prealabilă de alegere și adeziune : „Am ajuns să cred că singurele cunoștințe care pot influența comportamentul unui individ sînt cele pe care le descoperă singur și pe care și le însușește" [22]. Astfel, moduri de abordare care diferă la origine, converg în ultima fază.

De asemenea, în prezent asistăm la dezvoltarea unei experimentări de un tip nou.

La Philadelphia, de exemplu, s-au pus recent bazele unei școli secundare experimentale : *Parkway* * *program,* în care majoritatea lecțiilor se desfășoară liber, în afara clădirilor școlare, dealtfel foarte modeste ca alcătuire [23].

Unele unități de învățămînt, răspîndite în tot orașul, cuprind între 100 și 150 elevi, dar aceștia se adună, timp de cîteva ore pe săptămînă, numai în grupe de cîte 15 cursanți cu cîte doi profesori. Aceste comunități educative de mici dimensiuni fac posibilă o anumită căldură afectivă.

În restul timpului, tinerii lucrează în sedii exterioare : biblioteci, muzee, laboratoare, întreprinderi etc. Există, astfel, un contact direct între studii și viață.

În concluzie, evoluția mentalităților, deplasarea valorilor constituie, într-adevăr, un factor determinant de inovare în învățămînt. Istoria mișcării în favoarea educației noi abundă în fapte de acest gen : în prezent, însă, schimbările favorabile sau nefavorabile, care se manifestă în sînul tineretului se repercutează cu putere asupra instituției care îl găzduiește.

* *Parkway* s-ar putea traduce prin „metoda parcurilor", în sensul că lecțiile au loc în afara școlii. După cum se poate observa, procedeul nu este deloc nou. *(Nota trad.)*

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. ARIES (Ph.), *Histoire des populations françaises,* colecția „Points", Paris, Ed. du Seuil, 1971.

2. O analiză completă a acestui fenomen poate fi găsită într-un capitol al raportului asupra anchetei engleze privind școala primară : *A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Children and their Primary Schools,* vol. I. H.M.S.O., 1967 (capitolul II). Vezi de asemenea MENDEL (G.), *Pour décoloniser l'enfant,* Paris, Payot, 1971, p. 227—229. În ceea ce privește percepția maturității tinerilor ; Sondage de l'I.F.O.P., apărut în *France-Soir* din 7 septembrie 1971.

3. Cf. RICHMOND (W. Kenneth), *The School Curriculum,* London, Methuen, 1971 („New Trends in Curriculum Planning", p. 3—42).

4. TEILHARD DE CHARDIN (Pierre), *Science et Christ,* Paris, Éd. du Seuil, 1965 (textul „Mon Univers" datează din 1924).

5. Lucrările privind copiii dezavantajați din punct de vedere cultural sînt foarte numeroase în Statele Unite. Se remarcă mai ales în acest domeniu unii cercetători ca : Ausubel, Bloom, Deutsch, Engelmann, Hunt etc. Cu privire la dezvoltarea inteligenței și evoluția coeficientului intelectual, a se vedea în mod deosebit lucrările lui B.S. Bloom, dintre care, mai ales : BLOOM (B.S.), *Stability and Change in Human Characteristics,* New York, Wiley and Sons, 1964. Lucrările lui B. Bernstein cu privire la limbaj sînt foarte importante. Un bilanț excelent în BLOOM (B.S.), DAVIS (A.) și HESS (R.), *Compensatory Education for Cultural Deprivation,* New York, Holt Rinehart and Winston, 1965.

6. Cf. ROSENTHAL (R.) și JACOBSON (L.), *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968 (ediția franceză : *Pygmalion à l'école,* traducere de Suzanne Audubert și Yvette Richards, prefață de H. Péquignot, Paris, Casterman, 1971). În Franța, aceste lucrări au fost interpretate și comentate de Péquignot. Rezultatele obținute de Rosenthal sînt actualmente criticate cu asprime de alți cercetători americani.

7. Cf. TORRANCE (E.P.), *Guiding Creative Talent,* Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1962 (lucrare fundamentală, care citează studiul asupra notării la profesorii creativi (1959) ; TORRANCE (E.P.), *Rewarding Creative Behaviour, Experiments in Classroom Creativity,* Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1965.

8. Cf. DOMAN (G.), *Apprenez à lire à votre bébé,* Paris, Plon, 1965.

9. Cf. BRUNER (J.S.), *Toward A Theory of Instruction,* Cambridge, Harvard University Press, 1966.

10. După lucrările lui Bloom, citate de UNRUH (G.) și ALEXANDER (W.M.), *Innovations in Secondary Education,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970 (p. 22).

11. Vezi capitolul respectiv din GOODLAD (J.I.) *Planning and Organizing for Teaching,* Washington, N.E.A., 1963.

12. TOFFLER (A.), *Le choc du futur,* Denoël, Paris, 1971, p. 389.

13. MORENO (J.L.), *Fondements de la sociométrie,* Presses Universitaires de France, 1954, p. 357.

14. Vezi WRIGHSTONE (J. Wayne), *Class Organization for Instruction,* National Education Association (What Research Says To Teacher, 13).

15. Cf. HASSENFORDER (J.), *Loisirs et éducation* în „Courrier de la Recherche Pédagogique, mai 1967, nr. 30 (vezi paginile 71—76).

16. Cf. HASSENFORDER (J.), *Les jeunes et les méthodes d'enseignement,* în „L'Éducation nationale", 25 mai 1966, p. 7—10.

17. Cf. AWKERMAN (G.L.), *Testing the Effectiveness of Autoinstruction in A Paired Learning Arrangement. Charleston County School District,* 1970 (comunicare făcută la adunarea generală a asociației „American Educational Research").

18. Statistici provenind de la U. S. Commission of Education for Research, citate de Mc Luhan într-un capitol din lucrarea colectivă : GROSS (R. și B.), *Radical School Reform,* New York, Simon and Schuster, 1969.

19. Cf. HOLT (J.), *The Under-achieving School,* New York, Pitman, 1970.

20. Cf. SILBERMAN (Ch. E.), *Crisis in the Classroom,* New York, Random House, 1970.

21. ILLICH (Ivan), *Comment éduquer sans école,* în „Esprit", iunie 1971, p. 1123—1152 (citatul la p. 1142).

22. ROGERS, (C. R.), *Le développement de la personne,* Paris, Dunod, 1966, p. 193.

23. Cf. RESNIK (H.S.), *High School With No Walls,* în „Education Digest", martie 1970, p. 16—19.

CAPITOLUL III

ÎNVĂŢĂMÎNT ŞI DEMOCRATIZARE

Dezvoltarea învăţămîntului elementar în secolul al XIX-lea, prin învăţarea scrisului, cititului şi socotitului, a asigurat majorităţii populaţiei capacitatea de a participa într-un mod mai conştient la activitatea publică precum şi posibilitatea de a-şi practica cu mai multă eficienţă îndeletnicirea, contribuind astfel la ridicarea productivităţii economiei. Expansiunea învăţămîntului secundar este mult mai tîrzie. Printre altele, ea răspunde necesităţii de a pregăti pe tineri în vederea exercitării unor meserii din ce în ce mai complexe şi cu un nivel de calificare tot mai înalt.

În general, inegalitatea socială era strîns legată, în trecut, de inegalitatea averilor, de inegalitatea proprietăţii. În aceeaşi epocă, învăţămîntul secundar transmitea o cultură copiilor din părinţi privilegiaţi, dar era într-o măsură mai mică decît astăzi o condiţie *sine qua non*, pentru ocuparea unei slujbe interesante. Într-adevăr, în Franţa secolului al XVIII-lea, iar în ţările anglo-saxone şi în secolul al XIX-lea, pregătirea profesională se realizează în cele mai multe cazuri chiar prin practicarea profesiunii respective. În Anglia şi în Statele Unite, autodidacticismul, larg dezvoltat, duce cîteodată la cariere strălucite. Pe de altă parte, cei proveniţi din clasele privilegiate găsesc o ocupaţie în societate, datorită averii şi rangului lor.

Cu toate acestea, încet-încet, învăţămîntul secundar îşi asumă un rol din ce în ce mai important. În Franţa, Imperiul încadrează tineretul în şcoli şi lasă moştenire un sistem mandarinal *, în care gradul de pregătire şcolară condiţionează accesul la funcţiile superioare. Presiunea exercitată de necesitatea calificării şi, fără îndoială, setea de putere a organizaţiilor interesate au generat mai tîrziu şi în mod mai puţin rigid o evoluţie analoagă în celelalte ţări.

* Formă adjectivală, neobişnuită, a termenului *mandarin*, care, cum se ştie, era folosit în lumea albă pentru a desemna pe demnitarii şi pe membrii castei nobiliare din China feudală. *(Nota trad.)*

Mişcarea în favoarea democratizării societăţii se exercită paralel cu această evoluţie. Cînd învăţămîntul secundar are o extindere şi o influenţă limitată, primirea în ciclul respectiv a unui anumit număr de tineri proveniţi din medii neprivilegiate, constituie un mijloc sigur de ascensiune socială, chiar dacă ea nu rezolvă nici pe departe problema democratizării unei societăţi în care proprietatea rămîne încă linia de separaţie. Din momentul în care învăţămîntul asigură din ce în ce mai mult accesul la o slujbă, iar situaţia profesională însăşi se substituie treptat proprietăţii, parţial, dar sigur, ca element de diferenţiere socială, instituţia şcolară devine o miză esenţială.

În acest caz, faţă de aspiraţiile democratice, nu ajunge ca un număr limitat de tineri cu înzestrare considerabilă şi proveniţi din medii neprivilegiate să găsească în învăţămîntul secundar o cale de promovare. Este necesar ca acest tip de învăţămînt să înceteze de a mai constitui o barieră, prin sistemul de organizare şi tradiţiile sale, în drumul tinerilor proveniţi din medii populare, capabili, prin inteligenţa şi munca lor, să ocupe funcţiile cele mai calificate şi mai bine plătite. Este oare admisibil ca cea mai mare parte dintre aceste funcţii să fie ocupate, în covîrşitoare majoritate, de tineri proveniţi din medii sociale minoritare, dar dinainte avantajaţi sub aspect economic şi cultural ?

1. INOVAŢIA ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL SECUNDAR

Transformarea învăţămîntului secundar se impunea aşadar din capul locului.

Această transformare a fost realizată de cîteva zeci de ani în Statele Unite şi în U.R.S.S. [1]

Şcoala medie *(High School)* americană primeşte totalitatea tineretului american, oferindu-i un ansamblu foarte diversificat de posibilităţi, inclusiv instruirea în domeniul practic, capabilă să intereseze tinerii cu o mai slabă orientare spre viaţa intelectuală.

Şcoala sovietică primeşte, de asemenea, totalitatea tineretului pe durata celor zece ani de studii, care acoperă nivelul elementar şi secundar. Reforma realizată în 1958 şi-a propus dezvoltarea caracterului politehnic al învăţămîntului. Şcoala îndepărta prea mult elevii de profesiunile tehnice şi practice, pregătindu-i cu precădere pentru intrarea în învăţămîntul superior. Reforma şi-a propus să remedieze această situaţie, modificînd programele de învăţămînt, legîndu-le şi mai mult de problemele producţiei şi, pe de altă parte, trimiţînd elevii, în anumite perioade de timp, în întreprinderi,

pentru a înțelege viața producției și dacă e posibil, pentru a participa la ea. Această reformă a întîmpinat firește piedici, atît psihologice, cît și materiale. Ulterior s-a renunțat în parte la obiectivele inițiale, dar marile linii ale sistemului au rămas în picioare [2].

Tocmai în Europa, exigențele democratizării provoacă astăzi cee mai intense transformări în învățămîntul secundar. Într-adevăr, pînă în prezent, acesta se caracteriza prin existența unor filiere paralele și ierarhizate. Învățămîntul secundar tradițional — care prin specificul său era impregnat de studii umaniste clasice și, mai ales, de studiul limbii latine, caracterizat și el de un nivel ridicat al exigențelor intelectuale — primea elevii cei mai buni, proveniți în genere din mediile socio-culturale cele mai avantajate, conducîndu-i pînă la învățămîntul superior. Ceilalți elevi erau concentrați în alte forme de învățămînt, cu prestigiu mai scăzut și orientate mai mult spre carierele practice. Admiterea într-o filieră sau alta, în jurul vîrstei de zece-unsprezece ani, condiționa prin urmare viitorul copilului în momentul în care interesele și aptitudinile acestuia sînt departe de a se definitiva. Mișcarea inițiată în țările europene are deci obiective cît se poate de clare : a pune capăt vechiului sistem ierarhizat și a crea o școală secundară capabilă să primească totalitatea tinerilor evitînd o orientare prematură [3].

Această evoluție a început în Franța, dar ea nu e nici pe departe încheiată. Într-adevăr, chiar dacă elevii au fost repartizați în colegii de învățămînt secundar, aceste instituții mai cuprind încă secții ierarhizate în funcție de nivelul, de capacitatea copiilor și care prevăd stiluri diferite de predare.

Problemele întîmpinate sînt într-adevăr considerabile, întrucît tinerii admiși în școala medie rămîn diferiți, atît în ceea ce privește nivelul intelectual, cît și sub aspectul intereselor. Cum poate fi realizată integrarea, respectînd această legitimă diversitate ?

Școala comprehensivă engleză *(comprehensive school)* și-a repartizat timp îndelungat elevii pe clase în raport cu nivelul lor școlar și intelectual global. Există, astfel, clase slabe, mediocre și foarte bune, elevii putînd fi transferați dintr-o clasă în alta după rezultatele obținute. Acest clasament se aseamănă cu cel din C.E.S.-ul * francez, cu o diferență importantă și anume : în Franța metodele și personalul didactic sînt specifice în funcție de secție.

Cercetările actuale pun însă în discuție această metodă de repartizare. Mai întîi, selecția în funcție de nivelul global are la bază o medie și nu ține seama de eterogenitatea extremă, pe care această

* *College expérimental d'enseignement secondaire* : Colegiu experimental de învățămînt secundar. *(Nota trad.)*

medie o ascunde. „Diversitatea aptitudinilor este atît de mare la același individ, încît omogenizarea unei clase este aproape imposibilă", scrie profesorul de Landsheere [4]. În Franța, lucrările lui E. Tédesco au scos în evidență aceeași diversitate [5]. Pe de altă parte, ne dăm totodată seama de efectele psihologice nefaste ale unui asemenea clasament. În loc să șteargă diferențele, el le adîncește. Copii apreciați ca mai puțin dotați sînt considerați de către profesorii lor ca mai puțin capabili, și drept urmare le solicită un efort mai limitat. Grupați la un loc cu elevii de același nivel, ei nu pot beneficia de contacte cu colegii mai avansați. Considerîndu-se ei înșiși inferiori, deseori sînt puși în situația de a se resemna. Handicapul privește mai ales dezvoltarea afectivă. În plus, clasamentul confirmă din plin diviziunea socială. Negreșit se pot prevedea unele compensații, adunînd elevii laolaltă în unele momente din viața socială a școlii sau în vederea anumitor activități. Toate acestea se dovedesc insuficiente și acest tip de clasament este deci pentru încă un motiv susceptibil de critică [6].

Orientarea actuală tinde în mai mare măsură la alcătuirea unor grupe după criteriul nivelului, grupe cu componență diferită în funcție de disciplinele de studiu, elevii fiind repartizați în concordanță cu pregătirea lor la fiecare materie. Un elev repartizat într-o grupă slabă la matematică poate să facă parte din altă grupă bine pregătită la limba maternă. Această formă de organizare corespunde mai bine diversității aptitudinilor și permite evitarea unor inconveniente psihologice ale clasamentului în funcție de rezultatele globale [7]. De aceea, ea înregistrează progrese în numeroase țări. În Franța, ea este studiată astăzi în unele C.E.S. experimentale.

Ritmul de înaintare în studiu este de asemenea foarte divers. Este cazul să se impună un ritm mediu de parcurgere a programei, variind numai gradul de aprofundare a acelorași teme, sau se vor accepta ritmuri diversificate de înaintare în diferitele discipline ? Crearea unor grupe de nivel pe materii de studiu, cu toate că permite și urmarea aceleiași programe în toate grupele, ne duce spre cea de a doua soluție, întrucît reliefează diversitatea înaintărilor de la elev la elev. De ce să nu permitem unui elev bun la o materie să studieze mai repede teme mai complexe ? Astfel, școala secundară din Quebec îngăduie elevilor să înainteze cu viteze diferite, în funcție de disciplina predată.

Interesele variază și ele. N-ar fi oare cazul să se acorde o posibilitate mai mare de alegere, permițînd fiecărui elev să-și cultive preferințele ? Răspunsul îl găsim în crearea opțiunilor paralele cu un trunchi comun, obligatoriu pentru toți. Aceste opțiuni sînt larg dezvoltate în Quebec. Ele apar încă din anul întîi al învățămîntului

secundar renovat din Belgia. Un loc important le este acordat la sfîrşitul şcolii medii în Anglia şi în Germania.

În concluzie, noul tip de învăţămînt secundar permite evitarea unei condiţionări precoce şi masive a orientării. În ansamblu, el nu reuşeşte să şteargă diferenţele puternice înrădăcinate încă de la început.

2. INOVAŢII ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL ELEMENTAR ŞI EDUCAŢIA PREŞCOLARĂ

Diferenţele amintite apar, într-adevăr, foarte devreme. Se cunoaşte în ce măsură mediul socio-cultural influenţează încă din fragedă copilărie dezvoltarea intelectuală. Calitatea mediului ambiant oferit percepţiei copilului, gradul de precizie şi de complexitate a limbajului familial, maniera în care copilul este încurajat sau nu să comunice şi să exploreze, toţi aceştia sînt factori care influenţează profund viitorul. De fapt, tocmai la această vîrstă plasticitatea mintală atinge nivelul maxim. După o serie de lucrări americane, diferenţa între un mediu foarte favorabil şi altul foarte nefavorabil se poate traduce anual printr-o diferenţă de 2,5 procente în coeficientul intelectual (Q. I.) pe timpul primilor patru ani de viaţă, ceea ce duce la un total de zece procente [8]. Copiii ajung deci în şcoala elementară cu un fond de pregătire extrem de diferit.

De la o vîrstă fragedă, succesul şcolar variază în funcţie de mediul de origine al elevilor, de diferenţele de comportament mai mult sau mai puţin favorabile instituţiei şcolare. Această situaţie, comună pentru numeroase ţări, poate fi observată în Franţa. În cursul unei anchete întreprinse în şcolile pariziene, s-a constatat că un fiu de muncitor din trei trebuie să repete cursul preparator, cîtă vreme în cazul mediilor de slujbaşi modeşti, de funcţionari, de liberi profesionişti şi de cadre de conducere, numai un copil din şaisprezece-şaptesprezece se află în aceeaşi situaţie [9]. Primele insuccese ale elevilor dezavantajaţi se remediază cu greu, datorită rigidităţii frecvente a instituţiei şcolare şi descurajării ce-şi face loc în consecinţă la copii.

Lucrări realizate de curînd în Franţa şi în Anglia dezvăluie faptul că diferenţa dintre coeficienţii intelectuali slabi şi cei ridicaţi, diferenţă observată la începutul şcolarităţii, creşte pe parcursul acesteia în loc să dispară [10]. Cu alte cuvinte nu este suficient să se creeze o şcoală comună pentru a corecta inegalitatea. În majoritatea ţărilor, şcoala elementară primeşte toţi copiii şi nu are secţii ierarhizate. Or, tocmai pe parcursul acestui tip de învăţămînt apare şi sporeşte diferenţierea care se menţine în continuare şi influenţează rezultatele obţinute în şcoala secundară. Din acest punct de vedere, reforma internă a şcolii elementare este deci, în cele din urmă, mai importantă pentru viitor decît inovaţiile din învăţămîntul secundar. Dezvoltarea individualizării ar trebui să evite perturbările generate de insuccesele repetate şi să ţină seama de diferenţele de mentalitate. Şcoala va trebui să corespundă mai mult culturii ambiante şi să se adapteze strîns la mediul local. În fine, vor trebui sporite fondurile acordate instituţiilor şcolare situate în regiunile cele mai sărace, aşa cum o recomandă, în Anglia, Planul Plowden.

În ultimii ani, în Statele Unite s-a depus un efort considerabil pentru compensarea, pe plan şcolar, a efectelor nefaste generate de mizeria ce sporeşte în mediile urbane. S-au creat, de exemplu, instituţii care primesc, după orele de clasă, copii dezavantajaţi. Aceste instituţii se străduiesc să îmbunătăţească priceperile elevilor în ceea ce priveşte lectura şi aritmetica, să-i ajute să ia atitudini cît mai pozitive faţă de şcoală, se străduiesc să pătrundă în familii. Îndrumătorii urmăresc elevii acasă ajutîndu-i să-şi facă lecţiile sau dîndu-le sfaturi cu caracter general. Îndrumătorii care dau asemenea lecţii particulare sînt, în general, colaboratori benevoli: studenţi, femei casnice, pensionari. Rezultatele sînt mulţumitoare [11].

Originalitatea acţiunii întreprinse în Statele Unite constă, mai ales, în desfăşurarea rapidă a unui efort educativ gigantic în folosul copiilor mici proveniţi din medii defavorizate. Grădiniţa ca instituţie de stat neexistînd în ţările anglo-saxone, această măsură apărea cu atît mai urgentă. În 1965 s-a iniţiat o operaţie vastă intitulată *Headstrat* *. În 1968, cu trei ani mai tîrziu, 475 000 de copii de vîrstă preşcolară erau încadraţi în instituţiile respective. Programele de învăţămînt se înmulţesc. De fapt, în această problemă se înfruntă tendinţe diferite. Unii pun accentul pe necesitatea de a îmbogăţi experienţa copiilor, respectîndu-le spontaneitatea. Alţii sînt de părere că compensarea handicapului impune un învăţămînt sistematic al limbii materne, alcătuit în aşa fel încît să favorizeze aspectele logice ale limbii şi inspirîndu-se în această direcţie de la principiile învăţării limbilor străine [12].

Astăzi am putea încerca să facem un bilanţ al acestor eforturi şi cercetări. Prudenţa concluziilor pare să fie cu atît mai remarcabilă. Dacă sporuri temporare sînt deseori înregistrate în testele de inteligenţă, persistenţa acestora este departe de a fi sigură [13]. Aceste sporuri dispar adesea după cîţiva ani. Ne putem întreba dacă se ţine îndestul seama de valorile proprii mediilor defavorizate şi dacă

* *Headstart*: iniţiativă principală sau de bază. *(Nota trad.)*

participarea familiilor este stimulată satisfăcător. Ne putem întreba de asemenea dacă este necesar să favorizăm dezvoltarea cognitivă, așa cum se procedează azi. Oricare ar fi situația, dacă aceste eforturi pot ameliora maturitatea conceptuală a copiilor dezavantajați, ele nu par capabile de a înlătura, pe acest plan, decalajul dintre acești copii și cei din clasele mijlocii.

Această concluzie trezește pesimismul în măsura în care am considerat că ne putem aștepta la rezultate importante prin transpunerea în viață a unei măsuri cu totul noi.

3. LIMITELE ACTUALE ALE DEMOCRATIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI REPUNEREA ÎN DISCUȚIE A INSTITUȚIEI ȘCOLARE

În realitate, se impune să stabilim acum limitele eforturilor depuse în vederea asigurării unei democratizări a învățămîntului. Studii realizate recent de Organizația pentru cooperare și dezvoltare economică (O.C.D.E.) tind într-adevăr să arate că sporirea efectivelor în instituțiile de învățămînt secundar și universități folosește mai mult copiilor din clasele mijlocii în plină dezvoltare, decît celor din mediile populare. Chiar în țările din Est, unde întregul învățămînt este orientat spre acest obiectiv, democratizarea nu este totală. Se apreciază că absolvenții provenind din mediile de funcționari și de cadre de conducere depășesc procentul de 50%, cîtă vreme aceste medii nu reprezintă decît un procent de 20 pînă la 25% din populația activă [14].

Originile inegalității sînt cu atît mai profunde cu cît, după studiile realizate în diverse țări, inegalitatea depinde mai mult de diferențele de mentalitate, decît de diferența dintre venituri. Copiii sînt puternic influențați de climatul familial, el însuși condiționat în primul rînd de profesia și de nivelul de pregătire al părinților [15].

Ca urmare a acestui fapt, influența școlii are anumite limite certe. O anchetă internațională asupra predării matematicii dezvăluie astfel faptul că „originea economico-socială a elevului are o influență mult mai puternică asupra rezultatelor procesului de instruire decît toate variabilele școlare la un loc“ [16]. Vasta anchetă realizată în Statele Unite de către J. S. Coleman asupra mijloacelor folosite în instituțiile școlare a ajuns la concluzii analoage. Diferențele pe care le înregistrează succesul școlar al elevilor depind relativ în mică măsură de diversitatea acestor mijloace și de calitatea școlii. Ele sînt influențate în primul rînd de originea familială și de compoziția socială dominantă a mediului școlar [17].

Fără îndoială că există și excepții. Unele școli obțin rezultate remarcabile datorită dinamismului cadrelor didactice și unei perfecte adaptări la mediu [18]. Uniformitatea extremă a învățămîntului, subordonarea sa unei culturi dominante care nu este adaptată minorităților trebuie învinuite cu siguranță.

În același timp, efortul de a atrage participarea familiilor și de a le modifica în consecință atitudinea lor față de cultura intelectuală n-a fost suficient dezvoltat. Se poate merge totuși destul de departe în acest domeniu, după cum o atestă un proiect american recent, care imaginează crearea unui oraș special unde ar fi invitate să locuiască, pentru o perioadă de timp, familii întregi în vederea ridicării nivelului lor cultural [19]. În unele domenii, adulții și copiii ar studia împreună. În altele, ei ar fi separați. Funcțiile, ca și responsabilitățile exercitate în oraș de fiecare, ar fi privite într-o perspectivă educativă și prin aceasta se va tinde spre remedierea, între altele, a lipsei de calificare a adulților defavorizați și prizonieri, pînă atunci, ai șomajului. „Acest centru de dezvoltare familială“ (*Family Development Center*) ar acționa, de asemenea, în vederea îmbunătățirii situației sociale, psihologice și sanitare a participanților. Iată o concepție de avangardă în care instituția școlară tradițională cedează locul unei formule cu totul noi.

În concluzie, limitele eforturilor depuse de învățămîntul tradițional în vederea asigurării unei adevărate egalități a șanselor se văd clar. Poate s-ar cuveni, în consecință, să definim mai bine obiectivele urmărite.

Democratizarea societății comportă două aspecte diferite: unul politic și altul social-economic.

Într-o societate democratică, puterea politică exprimă voința majorității populației. Pentru ca această exprimare să fie autentică, sînt necesare o informare obiectivă și un minimum de instruire. În schimb, nu pare că inegalitatea existentă actualmente în învățămînt stînjenește serios partidele care exprimă tendințele politice ale mediilor populare. Într-un regim democratic, aceste partide exprimă interesele alegătorilor și se impun la fel ca celelalte. Exercitarea puterii de către social-democrație în mai multe țări europene atestă, de exemplu, această situație. Am putea chiar să ne întrebăm dacă o democratizare perfectă a învățămîntului, în forma sa actuală, nu ar dăuna mediilor dezavantajate, răpindu-le pe toți tinerii cei mai bine dotați din punct de vedere intelectual. Acest fenomen ar putea să slăbească organizațiile sindicale și politice ce reprezintă mediile amintite și care beneficiază actualmente de concursul unor personalități strălucite care n-au putut, datorită imperfecțiilor actuale ale școlii, să se orienteze spre cariere avantajoase. Unii sociologi au

invocat astfel, inconvenientele pe care le-ar genera inscăunarea unei „meritocrații", adică a unei societăți în care ierarhia ocupațiilor și a avantajelor materiale pe care le comportă acestea ar corespunde perfect unei ierarhii a meritelor, bazată exclusiv pe criteriile școlii actuale. Într-o asemenea societate, membrii profesiunilor defavorizate ar constitui un proletariat fără apărare [20].

Democratizarea societății poate fi privită și sub un alt unghi. Nu există oare o inegalitate considerabilă între diferitele profesiuni în ceea ce privește avantajele obținute de către cei care le exercită pe planul triplu al remunerației, al felului de viață și al considerației de care se bucură? În acest caz se poate admite ca succesul la profesiunile favorizate să fie în ansamblu rezervat numai copiilor din mediile corespunzătoare? Nu ar fi indicat ca învățămîntul să întrerupă această „reproducere" a privilegiilor? [21]

Ne putem, bineînțeles, întreba dacă personalul didactic nu este și el un element al societății privilegiate și dacă ideologia egalitară, de care este atît de atașat, nu constituie mai curînd expresia unei mustrări de conștiință decît elementul unei acțiuni eficace de reparare a nedreptății. Problema esențială nu pare să fie aceasta. Ea rezidă în însăși ierarhizarea socială. Inegalitățile de statut și inegalitățile financiare pot fi ele oare susținute? În orice caz, nu se poate invoca în favoarea lor numai meritul intelectual al celor interesați, întrucît analiza scoate în evidență tocmai imperfecțiunile actuale ale învățămîntului, în ceea ce privește traducerea în viață a unei adevărate egalități a șanselor. Tocmai aceste inegalități merită să fie repuse în discuție. Estomparea lor ar reduce în aceeași măsură competiția în vederea accesului la posturi privilegiate prin dobîndirea unor diplome, competiție pe care tinerii o susțin pentru a satisface amorul propriu familial. Ea ar slăbi presiunile pe care le exercită școala pentru a aduna în jurul unei anumite forme de cultură tineri proveniți din medii depărtate de această formă, rolul respectiv fiind în același timp ineficace și deseori lipsit de respect față de valorile proprii acestor medii. Orientarea egalitară a instituției școlare nu presupune numai limite. Această orientare prezintă pericole grave, dacă dorim să facem din ea singurul sprijin al modificării structurilor sociale.

Evident, democratizarea societății cere ca structurile învățămîntului să nu i se împotrivească. Ea cere însă în aceeași măsură și poate chiar mai mult, o politică determinată în domeniul salariilor, al locurilor de muncă, al urbanismului, al timpului liber. Apropierea modurilor de viață, astfel realizată, poate după un timp îndelungat să provoace, de asemenea, apropierea stilurilor de educație, despre

care se știe că au o influență considerabilă asupra rezultatelor școlare.

Dar ne putem întreba dacă învățămîntul, departe de a contribui la această evoluție, nu o contracarează prin prestigiul pe care-l conferă diplomelor și deci avantajelor de care acestea sînt actualmente însoțite. În mai mare măsură decît valoarea personală globală, diplomele sînt cele care condiționează astăzi accesul spre funcții înalte, mai ales în sectorul administrativ, foarte legat de concepțiile mandarinale. Înmulțirea diplomelor universitare, ca fenomen care reduce privilegiile legate de raritate, prezintă, din contra, inconveniente, întrucît se pare că, pe piața muncii ea face concurență promovării interne [22], promovare ce constituie un factor de democratizare în măsura în care se bazează efectiv pe valoarea reală a indivizilor, fără a-i izola de mediul lor de origine.

Criticile aduse astăzi instituției școlare nu se referă numai la lipsa ei de adaptabilitate. Ele învinuiesc funcția socială pe care aceasta o exercită. După Ivan Illich, de exemplu, învățămîntul generează o nouă castă. „O diplomă imprimă întotdeauna pe cariera celui interesat o etichetă purtînd un preț de neșters. În fiecare țară, consumul efectiv de diplomă universitară este acela care stabilește ce trebuie să consume fiecare, dacă vrea să fie un om civilizat..." [23]. Pentru a ilustra această analiză printr-un exemplu elocvent, o eventuală democratizare a admiterii în marile școli franceze *, în măsura în care ea este realizabilă, ar putea să se întoarcă împotriva scopului urmărit, dacă ea ar consolida un sistem de promovare a elitei care asigură permanența castelor privilegiate. N-ar fi cazul, dimpotrivă, să se diversifice modalitățile de acces la posturile superioare, mai ales prin dezvoltarea educației permanente? În același mod, uniformitatea instituției școlare și criteriile de apreciere a succesului, pe care le aplică în prezent, trebuie repuse în discuție în măsura în care ele sînt o piedică pentru luarea în considerație a unor experiențe umane foarte diverse care contribuie la educarea celor care le trăiesc și la dezvoltarea unor filiere de promovare foarte flexibile [24].

Aproape pretutindeni sînt examinate formule noi. Astfel, Centrul de cercetări și inovații în învățămînt de pe lîngă Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (O.C.D.E.) a dedicat recent un studiu „educației recurente" [25]. Prin aceasta se înțelege

* Autorul se referă aici la instituții care, deși în fapt aparțin ciclului de învățămînt superior, sînt prin tradiție denumite „școli mari". Este cazul unor instituții ca L'Ecole normale superieure, L'Ecole polytechnique (militarizată și condusă de un general sau L'Ecole nationale d administration (E.N.A.). *(Nota trad.)*

un învățămînt de tip școlar avînd de preferință un program zilnic, învățămînt destinat adulților care doresc să-și continuie studiile odinioară întrerupte din diverse motive. În anumite cazuri n-ar fi oare mai bine ca unele părți din cursuri să fie amînate pentru mai tîrziu, decît să fie impuse unor tineri insuficient motivați? Confruntați cu problemele vieții profesionale la o vîrstă mai matură, cei interesați și-ar da seama de avantajele însușirii unor cunoștințe care corespund noilor lor centre de interes. Suplețea obținută astfel de sistemul școlar ar trebui să folosească mai ales tinerilor proveniți din păturile largi ale poporului.

Orice s-ar întîmpla, direcția evoluției este clară: structurile actuale ale învățămîntului sînt radical puse în discuție.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Vezi HASSENFORDER (J.), *L'innovation pédagogique à l'école moyenne*, în „Recherches Pédagogiques", nr. 41, 1970, p. 126—137 (Sînt analizate patru țări: U.R.S.S., Statele Unite, Marea Britanie, Canada. Bibliografia respectivă).

2. Vezi ROSEN (S. M.) *U.R.S.S. Recent Major Curriculum Changes*, în THOMAS (R. M.), SANDS (L. B.) și BRUBAKER (D. L.), *Strategies for Curriculum Change*, Scranton, International Textbook Company, 1968.

3. Cf. TRAUTMANN (I.), *Dix années d'expérience d'enseignement. Tronc commun, rameau optionnel. Le passage de l'école traditionnelle à l'école globale*, în „Etudes et Documents", nr. 13, 1969, p. 1—49.

4. LANDSHEERE (G. de), *La recherche pédagogique à ce niveau, ses apports et ses problèmes*, în „Les premières années de l'enseignement secondaire", Mons, Institut Supérieur de Pédagogie, 1968, p. 186.

5. Cf. TEDESCO (E.), *Contribution à l'étude psycho-pédagogique des classes de 6 me des C.E.S.*, în „Recherches Pédagogiques" nr. 41, 1970, p. 52—77.

6. Avantajele și dezavantajele comparate ale claselor omogene *(streaming)* și ale grupelor de nivel *(setting)* sînt remarcabil analizate într-o lucrare care face bilanțul cercetătorilor întreprinse în acest domeniu: YATES (A.), ed., *Grouping in Education*, London, Almquist and Wiksell, Wilei, 1966.

7. În Franța sondajele Institutului național de studii demografice, publicate în „Population", au jucat un rol capital în evidențierea discrepanțelor de nivel la admiterea în clasele a șasea *.

8. Reamintim importanța lucrărilor americane, în mod deosebit cele semnate de B.S. BLOOM în: BLOOM (B.S.), DAVIS (A.), HESS (R.), *Compensatory Education for Cultural Deprivation*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1965.

9. Cf. GILLY (M.) *Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire*, în „Bulletin de psychologie", nr. 257, 1967 p. 797—810.

10. Cf. CHILAND (C.), *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris, P.U.F., 1971. În Anglia, aceeași evoluție, după lucrările lui Douglas (Citat în raportul englez asupra școlii elementare); *Children and their Primary Schools*, în capitolul intitulat: „The children and their Environment").

11. Cf. JANOWITZ (G.), *Helping Hand, Volonteer Work Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1965.

12. Un bilanț al acestor eforturi poate fi găsit în HASSENFORDER (J.), *L'enfance désavantagée culturellement et la démocratisation de l'enseignement. Les leçons de l'expérience américaine* în „Groupe familial", nr. 43, aprilie 1969, p. 4—13.

13. Pentru sinteza cercetărilor privind prima copilărie și evaluarea eforturilor educative întreprinse pînă azi în acest domeniu vezi BUTLER (A. L.), *Current Research In Early Childlood Education*, Washington, American Association of Elementary Kindergarten-Nursery Educators, 1970. Pesimismul se remarcă și în lucrarea lui Silberman asupra crizei școlare din Statele Unite *(Crisis In The Classsroom)*.

14. Vezi darea de seamă asupra acestor studii în HUBERMAN (M.), *Reflections on Democratization of Secondary and Higher Education*, în Bulletin of the National Association of Secondary School Principals", nr. 354, aprilie 1971, p. 1—16 (p. 6). M. Huberman lucrează la UNESCO.

15. Cercetările întreprinse în diferite țări converg asupra acestui punct: lucrările lui Hüsen, raportul Robbins; în Franța, cercetările întreprinse de I.N.E.D.

16. HUSEN (Torsten), *Does Broader Educational Opportunity means Lower Standards*, în „Revue Internationale de Pédagogie", 1971, nr. 1, p. 71—89 (p. 89).

---

* Amintim că, în Franța numerotarea claselor în învățămîntul secundar are o ordine inversă decît cea aplicată la noi. În atare condiții, clasa întîi este de fapt ultima clasă a școlii medii, iar cea de a șasea, este clasa inițială. *(Nota trad.)*

17. Statele Unite, Office of Education, *Equality of Educational Opportunity*, de J. S. COLEMAN..., Washington, U.S. Governement Printing Office 1966. Un comentariu remarcabil în : SILBERMAN (Ch. E.), *Crisis In The Classroom, New York*, Random House, 1970 (p. 69—73). Silberman arată convergența studiilor asupra acestui punct.

18. Exemple ale „Christian Action Ministry, academia din Chicago și „Harlem Prep" din New York (vezi referința precedentă (p. 94—98).

19. Cf. *A Report To the Colombus Board of Education, iunie 1968.* Citat în CUNINGHAM (L. L.), *Educational Reform and The Principal*, în „Bulletin of the National Association of Secondary Schools Principals", nr. 349, noiembrie 1970, p. 1—23 (p. 12—14).

20. Cf. YOUNG (M.), *The Rise of the Meritocracy 1870—2033*, Penguin, 1958 (tradus în franceză la Editions S.E.D.E.I.S., 1969).

21. În acest studiu, am pus accentul pe cercetările străine în general puțin cunoscute în Franța. Tezele lui Bourdieu asupra rolului conservator al școlii sînt deja bine cunoscute.

22. Vezi articolele lui Jean VINCENS, *La societé et ses diplômés*, în „Le Monde" 1—2—3, august 1971.

23. ILLICH (I.), *Contre la religion de l'école*, în „Esprit" decembrie 1970, p. 835—850 (citat : p. 836).

24. Teze deosebit de bine exprimate de HUBERMAN (Michaël), *Reflections on Democratization of Secondary and Higher Education*, în „Bulletin of the National Association of Secondary School Principals", nr. 354, aprilie 1971, p. 1—16.

25. *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Egalité devant l'éducation. 1. Position du problème. Le cas particulier de l'éducation récurrente*, Paris, O.C.D.E., 1971.

CAPITOLUL IV

DEZVOLTAREA CUNOȘTINȚELOR ȘI EVOLUȚIA PROGRAMELOR

Epoca noastră se caracterizează prin progresul cercetării și prin dezvoltarea rapidă a științei. Se apreciază astăzi că noțiunile științifice se dublează, în momentul de față, ca număr, la fiecare zece ani. Bineînțeles că datele noi nu se adaugă neapărat la cele precedente. O parte din cunoștințele anterioare se devalorizează. Are loc o reînnoire constantă : această situație pune probleme serioase învățămîntului. Cum să urmărim deci această expansiune și evoluție a cunoștințelor ?

Se desprinde o dublă orientare. În primul rînd este vorba de un efort de perfecționare și modernizare a programelor. În al doilea rînd, de o reflecție mai profundă asupra obiectivelor, pentru a stabili preferințele. Care sînt datele cu adevărat esențiale ce trebuie transmise tineretului în lumea contemporană ?

1. MODERNIZAREA PROGRAMELOR

În ultimul deceniu, într-o serie de țări s-au depus eforturi considerabile pentru modernizarea programelor. Și în acest domeniu Statele Unite ocupă locul de frunte pe linia evoluției. După șocul provocat de victoria științifică sovietică, reprezentată de lansarea Sputnikului, în 1957, modernizarea învățămîntului american s-a accelerat substanțial.

Au fost depuse eforturi considerabile, mai ales în domenii ca matematica, științele, limbile moderne, care sînt discipline privilegiate în perspectiva unei competiții pe scară mondială, pentru a pune la punct programe care țin seama, în aceeași măsură, și de ultimul stadiu al cunoștințelor, și de evoluția pedagogiei. În cadrul acestei inițiative un rol deosebit de important îl joacă universitățile. Numai ele pot, într-adevăr, să furnizeze datele științifice cele mai noi. Programe ca cel al School Mathematics Study Group (S.M.S.G.),

Biological Science Study Curriculum Studies (B.S.C.S.), Physical Science Study Committee (P.S.S.C.) exercită astfel o influență considerabilă și sînt adoptate de mii de instituții școlare. Modernizarea predării limbilor moderne prin folosirea metodelor audio-vizuale, cunoaște de asemenea o mare extindere. În 1958, existau în școlile americane 46 laboratoare de fonetică funcțională. Cinci ani mai tîrziu numărul lor crescuse la aproape șase mii [1].

O evoluție asemănătoare, la o scară mult mai modestă, este remarcată în Marea Britanie. În colaborare cu Consiliul școlilor *(Schools Council)*, un așezămînt, Nuffield Foundation, studiază și propune noi conținuturi în studiul matematicii *(I do and I understand)* *, științelor, limbilor moderne și încurajează, în mod deosebit, studiul celor din urmă încă din școala elementară. Eforturile englezilor, care cunosc o dezvoltare deosebită la nivelul învățămîntului primar, pun accentul pe respectarea spontaneității creatoare a copilului și sînt mai puțin impregnate, în comparație cu lucrările americane, de formalismul disciplinei respective [2].

Necesitatea revizuirii programelor se impune în toate țările. Uniunea Sovietică — aplicînd o modalitate de cercetare care îi este proprie : experimentare masivă, apoi generalizare — depune din 1966 eforturi considerabile în acest domeniu. Ciclul elementar a fost condensat și redus, în consecință, de la patru la trei ani. Ciclul secundar începe astfel cu un an mai devreme. Pedagogia în întregime trebuie să pună accentul pe principiile generale conform cărora, cunoștințele se înlănțuiesc și se structurează. Reforma programelor este însoțită astfel de o revizuire profundă a metodelor [3].

Și în Franța conținuturile au început să fie modernizate. În 1966, la Ministerul Educației Naționale a fost creată o Comisie de reformă a predării matematicii, iar patru ani mai tîrziu, o Comisie de reformă a predării limbii franceze. Lucrările acestor comisii se bazează pe cercetările întreprinse de Institutul național de cercetări și documentare pedagogică. Cu toate acestea, fondurile puse la dispoziție, mai ales în domeniul dezvoltării (crearea unor mijloace de învățămînt și reciclarea cadrelor didactice), ni se par mult mai restrînse, decît cele acordate în unele țări străine.

Analiza unora dintre inițiativele americane ne va permite în final să desprindem mai multe trăsături comune.

În primăvara anului 1956, J. R. Zacharias, profesor la Massachusetts Institute of Technology, s-a adresat în scris directorului acestei prestigioase instituții științifice pentru a-i sugera realizarea unor filme, care să permită predarea fizicii moderne elevilor din

*Fac și înțeleg. *(Nota trad.)*

învățămîntul secundar. La sfîrșitul anului, numeroși cercetători și-au însușit această idee și s-au găsit fonduri pentru o primă finanțare. În următorii doi ani și jumătate, două sute cincizeci de oameni de știință, cadre didactice și specialiști au elaborat manuale, un ghid pentru profesori, material experimental și filme destinate unui curs de fizică de nivel secundar. În 1959—1960, opt sute de districte școlare au cumpărat documentele elaborate de „Physical Science Study Comitee," a căror realizare și vînzare a fost încredințată, începînd din anii 1960—1961, unei întreprinderi particulare [4].

Constituită în 1958, organizația School Mathematics Study Group a reunit inițial aproximativ o sută de profesori universitari și un număr egal de cadre didactice din învățămîntul secundar. Ei au elaborat o primă versiune, experimentată în 1959—1960 de patru sute de profesori. A rezultat un ansamblu de documente și manuale, ce puteau conduce, pe cei care le foloseau, la faza de dezvoltare și utilizare.

Procesul pus în mișcare în cadrul organizației „Biological Science Curriculum Study" este analog. Profesori universitari și cadre din învățămîntul secundar s-au întrunit în vara anului 1960 în cadrul unei sesiuni care a durat opt săptămîni. Proiectele sesiunii privesc lucrările de laborator și sînt verificate în prealabil în școli. Drept rezultat s-au elaborat nu numai manuale, dar și ansambluri documentare și materiale care permit realizarea unor experimentări științifice [5].

Care sînt trăsăturile comune ale inițiativelor americane ?

Mai întîi, mijloacele folosite sînt importante. În primii doi ani și jumătate de existență, S.M.S.G. a cheltuit 5 milioane de dolari. O sumă apropiată (4,5 milioane de dolari) a fost destinată elaborării și experimentării documentelor P.S.S.C.

Proiectele apelează la oamenii de știință cei mai competenți. Programele corespund astfel stadiului cel mai avansat al științei. Ele se străduiesc nu numai să transmită cunoștințe ci să-i pună pe elevi în fața unui adevărat spirit de cercetare. B.S.S.G. acordă astfel o atenție deosebită „înțelegerii aventurii științifice". Prin acest fapt, proiectele sînt ambițioase din punct de vedere intelectual. Ele au un răsunet mai adînc în rîndul elevilor, iar această orientare le-a fost deâltfel imputată.

Aceste inițiative sînt inspirate totuși de tendințele moderne ale pedagogiei, care acordă importanță experimentării de către elevi și pun accentul pe descoperirea principiilor generale ce stau la baza materiei de învățămînt. Potrivit opiniei exprimate de marele psihopedagog american Bruner se fac eforturi de a prezenta însăși structura cunoștințelor predate.

Un întreg material a fost produs în conformitate cu această direcție : manuale, dar și mijloace de învățămînt. Acesta este cazul biologiei. La fel se petrec lucrurile și cu fizica, unde se realizează numeroase filme care prezintă fenomene susceptibile să fie analizate de către elevi.

În ansamblu, acest efort se dovedește eficace. În acest domeniu, tocmai asemenea inovații s-au răspîndit în ultimul deceniu cu cea mai mare rapiditate în Statele Unite. Ele s-au lovit totuși, treptat, de lipsa de pregătire a cadrelor didactice. Entuziasmul inițial a scăzut.

2. PROBLEME PRIVIND OPȚIUNILE

Creșterea volumului de cunoștințe impune o reînnoire constantă a învățămîntului. Trebuie oare să deducem de aici că pentru a putea răspunde la exigențele actuale, școala trebuie să-și extindă continuu cîmpul de acțiune ?

În ultimele decenii, aceste imperative au fost invocate pentru a prelungi constant durata școlarității. Trebuia inventată o pedagogie mai eficace pentru a-i face pe elevi să învețe mai mult. Trebuia mărit numărul anilor de studiu pentru a le asigura cunoștințele considerate ca indispensabile vieții în lumea modernă. Recent, prima copilărie a format obiectul unei insistențe asemănătoare : începerea mai devreme a învățămîntului elementar ar permite să se cîștige timp...

Însă, în pofida acestor eforturi, insuccesele școlare s-au menținut. Mai mult decît atît, în țările mai avansate în această direcție, cum ar fi Statele Unite, meritele învățămîntului obligatoriu sînt puse din ce în ce mai mult sub semnul întrebării. Ne-am putea întreba, într-adevăr, dacă curentul în favoarea creșterii volumului de cunoștințe care urmează să fie predate în școală nu este, mai curînd, produsul unui aparat birocratic dornic să-și păstreze și să-și extindă puterea, decît o reflectare a exigențelor lumii moderne. În Franța, de exemplu, participarea la diverse comisii de reformă permite să remarcăm eforturile depuse de reprezentanții diverselor discipline pentru a apăra sau spori numărul de ore consacrate disciplinelor în cauză. Această tendință reflectă în același timp și un imperialism intelectual și o apărare a intereselor profesionale, în vederea asigurării unor norme de muncă întregi pentru profesorii de la disciplinele respective. Învățămîntul lasă impresia că se desfășoară în funcție de interesele cadrelor didactice, mai mult decît în serviciul elevilor.

Orice s-ar întîmpla, o analiză aprofundată a obiectivelor este necesară pretutindeni. În trecut, marea majoritate a cunoștințelor puteau fi predate la nivelul învățămîntului secundar. Astăzi, acest lucru nu mai este posibil. Ne putem întreba, în consecință, nu numai care este aspectul cel mai important din punct de vedere științific, dar și care sînt cunoștințele cele mai utile pentru viața cotidiană și practica profesională. Această ultimă întrebare este esențială și ne mirăm că studiile de acest gen sînt relativ puțin numeroase.

Specialiștii americani au început să se intereseze de această problemă în cadrul lucrărilor desfășurate pe scară națională pentru studierea progresului cunoștințelor elevilor în timpul școlarității (National Assessment).

În cadrul studiilor organizate în Suedia pentru a explica necesitatea reformelor școlare, unii cercetători au realizat sondaje remarcabile ale căror rezultate ar merita să fie cunoscute mai bine în toată Europa. Cercetarea întreprinsă în 1963 de Dahllöf a arătat, de exemplu, că profesorii universitari și reprezentanții cercurilor economice și administrative au căzut de acord asupra definirii gradului minim de cultură pe care urmau să-l atingă bacalaureații suedezi. Cunoștințele cerute înglobau : metode de muncă intelectuală, cum ar fi aptitudinea de a citi și de a lua note și cea de a realiza un studiu personal, cunoașterea unei limbi moderne, noțiuni fundamentale de matematică și statistică, unele opinii de ansamblu în domeniul științelor umane : psihologie, științe politice, geografie și, într-o oarecare măsură, istoria gîndirii. Sîntem departe de enciclopedismul copleșitor prea frecvent impus elevilor din învățămîntul secundar.

Cu toate acestea, lupta împotriva supraîncărcării programelor se desfășoară astăzi în majoritatea țărilor. Pe viitor este necesar să se studieze mai mult metodele de muncă decît să se acumuleze cunoștințe. La urma urmei, nu se devalorizează oare acestea în funcție de noile progrese ale științei ?

Iată de ce sînt simplificate programele pentru școala elementară. Aceasta nu va mai avea de acum înainte aceleași sarcini ca în trecut. Altădată școala elementară avea grijă să asigure cunoștințele de bază copiilor care o părăseau pentru a exercita o meserie. Astăzi, acești elevi mai au încă de petrecut mulți ani în învățămîntul secundar. Această simplificare este semnalată în Franța prin dezvoltarea, în compensație, a educației fizice și a sportului.

Pedagogia se modifică paralel cu această evoluție. În Anglia, de exemplu, sînt așezate față în față pedagogia care pune accentul, înainte de toate, pe predarea cunoștințelor *(knowledge centered)* și

cea care răspunde la preocupările copiilor *(child centered)* [7]. Cea care progresează în prezent este ultima.

În Franţa se observă acelaşi fenomen. Aşa cum scrie Louis Legrand, directorul sectorului de cercetări din Institutul naţional de cercetări şi documentare pedagogică : „Metodele educaţiei de tip nou nu mai au ca centru cunoştinţele, ci copilul şi capacităţile sale. Lucrul cel mai important în şcoala „nouă" nu este programa şi examenul, ci copilul încredinţat profesorului şi dezvoltarea personalităţii sale totale, al cărui acces la cunoaştere nu este decît un aspect minor şi derivat" [8].

Dezvoltarea opţiunilor în învăţămîntul secundar şi reducerea în consecinţă a materiilor obligatorii trebuie interpretată în aceeaşi perspectivă.

În acelaşi sens intervin puternic transformările suferite de tehnicile de comunicare. Progresele documentării scutesc memoria de eforturi inutile. Trebuie să-i deprindem pe elevi ca de-a lungul întregii lor vieţi să fie receptivi la informaţie. Ora informării permanente a sunat.

3. SPRE O REDUCERE A PROGRAMELOR ŞCOLARE

Odinioară şcoala avea o funcţie esenţială : să instruiască. Ne-am putea întreba dacă evoluţia ei actuală spre o lărgire a finalităţilor în scopul de a răspunde la nevoi recente nu depăşeşte strictul necesar. Instituţia şcolară faţă cu declinul nevoii de instruire propriu-zise, şi-ar crea abuziv alte sarcini. Este bine, de exemplu, ca şcoala să asigure educaţia fizică a tineretului ? Aceasta trebuie să fie obligatorie ? În numele cărei autorităţi impunem tuturor tinerilor anumite deprinderi, pe care ei şi le-ar putea însuşi liber în altă parte, dacă ar avea posibilitatea ? Problema pusă aci este foarte gravă, dar ea a fost deja ridicată de unii gînditori, care acuză totalitarismul şcolar.

Şcoala îndeplineşte astăzi, desigur, altă funcţie decît numai aceea de a instrui. Ea asigură, de exemplu, protecţia copiilor şi adolescenţilor, dar această sarcină trebuie realizată în acest mod şi în acest loc ? Se presupune, de asemenea, că ea asigură socializarea tinerilor. Dar în acest domeniu aşteptăm încă probe. Astfel, analiza numeroaselor studii americane realizate pe această temă, încă de la începutul secolului, este departe de a fi concludentă în ceea ce priveşte eficacitatea şcolii în materie de formare socială şi educaţie civică [9].

Pe de altă parte, dacă şcoala n-a fost niciodată singura instituţie educativă, ea îşi pierde tot mai mult rolul privilegiat pe care l-a ocupat o anumită perioadă de timp. Readucerea în discuţie a problemei are în vedere aspecte profunde. Aşa cum remarca pedagogul american John Holt, „Societatea noastră cere şcolii trei lucruri : să transmită copiilor tradiţiile şi cele mai înalte valori ale culturii noastre ; să-i familiarizeze cu lumea în care trăiesc ; să-i pregătească pentru o profesiune şi, dacă e posibil, pentru reuşită în domeniul respectiv. Toate aceste sarcini au fost, prin tradiţie, îndeplinite de societate, de comunitatea însăşi. Nici una din ele nu este bine realizată de şcoală" [10].

Datorită dezvoltării mijloacelor de comunicare de masă, o parte însemnată a culturii este acum transmisă direct copiilor. Ridicarea nivelului cultural şi reducerea numărului de ore de muncă pot să redea în viitor familiei un rol important. Chiar în Franţa, se constată, în materie de literatură şi de artă, practici efective ca : alegerea cărţilor sau discurilor este condiţionată mai mult de mediul sociocultural decît de conţinutul însuşi al învăţămîntului [11]. Studii recente întreprinse în diferite ţări şi privind socializarea politică a tinerilor relevă, de asemenea, în ce măsură geneza atitudinilor profunde scapă atenţiei şcolii.

Atunci cînd se are în vedere contribuţia şcolii la formarea profesională, s-ar putea răspunde că bilanţul este mai mult pozitiv. Dar de puţin timp, este adevărat, eficacitatea acestei contribuţii este repusă în discuţie în Statele Unite. Această reorientare este cu atît mai interesantă cu cît priveşte o ţară avansată din punct de vedere economic şi tehnologic. Mai multe studii americane tind, într-adevăr, să arate că nu există o legătură între succesul obţinut în cursul studiilor universitare şi valoarea practicii în profesiunea exercitată ulterior. Studiile universitare ar avea, pe de altă parte, slabă influenţă reală asupra comportamentelor culturale [12].

Concomitent, se manifestă îndoieli, în ceea ce priveşte utilitatea unui număr mare de ani de studii în cazul exercitării unor activităţi mai modeste, cum ar fi cele administrative sau tehnice. Aşa cum remarcă un autor american, „în 1900, cînd numai 6% dintre adolescenţi obţineau o diplomă de absolvire a cursului secundar, noi eram nişte sălbatici" [13]. Dacă, într-adevăr, ar fi necesar să ai o diplomă de absolvire a cursului secundar pentru a ocupa posturile pentru care începe să se impună această condiţie, majoritatea populaţiei active americane actuale ar fi inutilizabilă, scrie un alt cercetător [14]. O carte apărută recent denunţă, bazîndu-se pe cercetări, excrocheria pe care o constituie faptul de a cere necontenit celor

care candidează pentru un post o pregătire mai înaltă : **the great training robbery** * [15].

În cadrul presiunilor exercitate neîntrerupt pentru a spori numărul anilor de studiu, cursa pentru diplome din ce în ce mai multe joacă un rol important. Interesul cu care sînt privite diplomele este, mai curînd, efectul unei competiții între profesiuni în căutarea prestigiului social, decît o necesitate intrinsecă. Oricum ar fi, descoperind o tradiție anglo-saxonă întreruptă de dezvoltarea marilor organizații, tradiția pregătirii la o vîrstă precoce pentru profesiunea aleasă, promotorii acestei tendințe pedagogice pun accentul pe necesitatea pregătirii pentru meserie chiar în procesul muncii.

În ansamblu, astăzi se caută o legătură mai strînsă între programe și viață. „Orașul însuși este clasa și viața lui este programa", se afirmă într-o școală experimentală din Philadelphia, unde elevii își aleg singuri temele de cercetare și pleacă să le studieze în exterior, în instituții culturale sau în întreprinderi [16].

În concluzie, esențial, în zilele noastre, este mai curînd interesul manifestat de elev pentru subiectul studiat. În trecut, cunoștințele științifice erau puține și eficacitatea imediată se vedea, desigur, mai bine. Astăzi, aceste cunoștințe sînt numeroase și în afara exigențelor imediate ale pregătirii profesionale, utilitatea lor este, fără îndoială, percepută ca un ecou mai îndepărtat.

Astăzi are deci mai multă importanță descoperirea unui itinerar cultural decît însușirea unor cunoștințe. Așa cum afirmă Ivan Illich, în atitudinea sa de opoziție față de „religia școlii", „marea majoritate a cunoștințelor însușite sînt într-adevăr efectul unei participări nestingherite într-un context semnificativ" [17]. Într-o perspectivă sociologică și politică, el întîlnește meditația filozofică și psihologică a lui Carl Rogers asupra importanței motivării

---

* Tratînd despre inovație, autorul a manifestat interes față de orice idee nouă, față de orice constituia o reacție la adresa structurilor tradiționale ale școlii. Astfel, el se arată receptiv față de unele critici formulate de adepții deșcolarizării societății (ca Ivan Ilich, P. Goodman, J. Holt) sau cei ai lui Carl Rogers, inspiratorul non-directivismului.

Aprecierea negativă asupra diplomelor este tipică pentru teoreticienii deșcolarizării societății ; contestînd școala, ei contestă și documentele pe care aceasta le eliberează.

Este adevărat, epoca noastră cere o calificare la un nivel tot mai înalt, calificare atestată prin diplome. În perioadele de criză acută, de creștere a șomajului, slujbele se obțin mult mai greu de către cei lipsiți de astfel de diplome. Deși, în multe cazuri, nici acestea — oricît de multe ar fi — nu constituie o garanție a păstrării locului de muncă. (Nota trad.)

prealabile și a descoperirii personale [18]. Această convergență este remarcabilă.

Curentul de care ne ocupăm va merge desigur și mai departe. Dincolo de interesele intelectuale și angajamentele politice, ne putem aștepta să fim atrași tot mai puternic spre întrebarea metafizică : Ce sens are efortul ? Care este sensul vieții ? Semnele premergătoare ale unei asemenea evoluții încep să se facă simțite.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Inițiativele americane de modernizare a programelor sînt descrise în numeroase lucrări. Se poate folosi, printre altele, capitolul respectiv dintr-o carte care privește ansamblul conținutului învățămîntului : RICHMOND (W.K.), *The School Curriculum*, London Methuen, 1971.

2. Cf. HALLS (W.P.), *England, Source and Strategies of Change* în „Strategies for Curriculum Change", Scranton, International Textbook Company, 1968.

3. Cf. *The General Education Labor Polytechnical School* în „Soviet Education", oct. 1968, nr. 12, p. 3—34. Se poate consulta de asemenea ELISTRATOV (V.), *De nouveau dans l'école soviétique* în „Education", nr. 22, feb. 1969, p. 26—27.

4. Vezi MARSH (P.E.), *Considerations Affecting Innovations by the P.S.S.C.*" în MILES (Matteew B.), *Innovation in Education*, New York, Teachers College Press, 1964, p. 249—267.

5. Vezi nota 1 de mai sus.

6. Vezi „Curriculum Research" în HUSEN (Torsten) și BOALT (Gunnar), Educational Research and Educational Change. The Case of Sweden, Stockholm, Almqvist and Wiksell, Wiley and Sons, 1968, p. 45—79.

7. Vezi clasificația adoptată în repartiția cadrelor didactice pe tipuri dominante, în LUNN (J.B.), *Streaming in the Primary School*, Slough, National Foundation for Educational Research, 1970.

8. LEGRAND (L.), *Les conditions du développement en pédagogie*, în „Revue Française de Pédagogie", nr. 3, aprilie-mai-iunie 1968, p. 31—39 (citatul : p. 33).

9. Bilanțul cercetărilor efectuate în diferite domenii de H. F. Clark, profesor la Universitatea Columbia : CLARK (H.F.), *Cost and Quality in Public Education*, Syracuse University Press, 1963 (pasajul amintit la p. 14).

10. HOLT (J.), *The Under-achieving School*, New York, Pitman, 1970, p. 4.

11. Vezi studiul nostru : HASSENFORDER (J.), *Loisirs et éducation*, în „Courrier de la Recherche Pédagogique", mai, 1967, nr. 30.

12. Dare de seamă asupra unui studiu de sinteză pe această temă de H. BECKER, *A School in A Lousy Place To Learn Anything In*, p. 7—8, în CUNNINGHAM (L.L.), „Educational Reform and the Principal" în *Bulletin of The National Association of Secondary Schools Principals*, nr. 349, nov 1970, p. 1—20.

13. GOODMAN (P.), *No Processing Whatever*, în GROSS (R şi B.) ed. *Radical School Reform*, New York, Simon and Schuster, 1969, p. 98.

14. SILBERMAN (Ch.E.), *Crisis in the Classroom*, New York, Random House, 1970, p. 68.

15. Cf. BERG (I.) *Educations and Jobs : The Great Training Robbery*, New York, Praeger, 1970.

16. Cf. RESNIK (H.S.), *High Schools With No Walls* în „Education Digest", martie 1970, p. 16—19.

17. ILLICH (I.), *Contre la religion de l'école, în* „Esprit", dec. 1970, p. 835—950 (citatul : p. 839).

18. ROGERS (C.R.), *Freedom to Learn*, Columbus, Merril, 1969 (traducerea franceză : *Liberté pour apprendre ?* Dunod, Paris, 1972).

CAPITOLUL V

PROGRESUL TEHNOLOGIEI EDUCAŢIEI

Pînă în ultimii ani, învăţămîntul, în totalitatea lui s-a bazat pe cuvîntul profesorului. În ansamblu, învăţămîntul este caracterizat încă de trăsăturile specifice industriei din secolul al XIX-lea : cea mai mare parte a cheltuielilor sînt rezervate personalului, investiţiile tehnologice beneficiind numai de o cotă neînsemnată. Conceptul de productivitate rămîne încă în mare parte străin de acest sector.

1. DEZVOLTAREA TEHNOLOGIEI EDUCAŢIEI ŞI INCIDENŢELE SALE

De mult timp, folosirea masivă a tipăriturilor ar fi permis să se sporească eficacitatea învăţămîntului. Pe ansamblu, utilizarea textului tipărit se situează pe un loc secundar, cu toate că, încă din prima jumătate a secolului al XX-lea, în unele ţări s-au dezvoltat biblioteci centrale ale instituţiilor şcolare. Acest efort înregistrează astăzi o creştere. Expansiunea noilor mijloace de comunicare, radio, televiziune, cinematograf începe să exercite o influenţă asupra învăţămîntului. Acesta este, mai ales, cazul Statelor Unite, unde tehnologia educaţiei a căpătat o importanţă deosebită. Cu toate acestea, chiar în această ţară, fenomenul este relativ de dată recentă. Perioada de glorie a televiziunii şcolare acoperă anii 1955—1965. Avîntul învăţămîntului programat a început cu aproximativ zece * ani în urmă [1]. Chiar în ţările cele mai avansate, din acest punct de vedere, nu s-au tras toate concluziile cu privire la revoluţia tehnologică.

Înainte de toate, se impune o primă constatare. În timp ce predarea de la catedră este constantă în ansamblul său, noile teh-

* Zece ani socotiţi după data de apariţie a ediţiei franceze, 1972. *(Nota trad.)*

nici de instruire, în plină dezvoltare, formează obiectul unei perfecționări continue. Acestea apar, subliniem, în valuri succesive. Cinematograful educativ, mai întîi, a stat pe primul plan, fiind înlocuit apoi de televiziune. A existat o vîrstă de aur a învățămîntului programat. Astăzi, învățămîntul asistat de un ordinator * reține atenția a numeroși observatori. Cu toate acestea, oricare ar fi influența modei, deseori importantă în acest domeniu, procesul este cumulativ. Panoplia tehnicilor de comunicare și instruire se diversifică și se îmbogățește. Paralel cu acest proces, numărul documentelor care pot fi utilizate este în continuă creștere. S-a încetățenit dealtfel deprinderea de a folosi concomitent documente de diferite forme : texte tipărite, dar și diapozitive, filme, elemente experimentale etc. Marile lucrări inițiate în Statele Unite pentru înnoirea programelor de învățămînt și-au înscris, printre obiectivele lor prioritare, și producerea documentelor necesare.

Trebuie, de asemenea, să subliniem încă o trăsătură importantă. Aceste documente reprezintă din ce în ce mai mult rezultatul unei gîndiri pedagogice științifice și formează obiectul unei perfecționări neîntrerupte. Din acest punct de vedere, învățămîntul programat, învățămîntul asistat de ordinator joacă rolul unor elemente de orientare. Structura cunoașterii formează obiectul unei analize de durată. Programele rezultate sînt testate de cei care le utilizează și îmbunătățite, ținînd seama de procentul de succese sau nereușite. Această parte considerabilă din investițiile făcute pentru cercetare, atît la nivelul conceperii documentelor, cît și la cel al unei analize a utilizării lor, ar trebui să se extindă treptat la ansamblul producției de documente și să sporească eficacitatea lor.

Ansamblul cercetărilor consacrate noilor tehnici de comunicare tinde spre o altă concluzie de primă importanță. În ansamblul lor, aceste tehnici au, în ceea ce privește transmiterea cunoștințelor, o eficacitate comparabilă cu cea a lecției ținute de către profesor în clasă. Concluzia este valabilă și pentru cinematograf, și pentru televiziune și pentru învățămîntul programat [2]. Atunci cînd motivația este bună, învățămîntul prin corespondență oferă, de asemenea, rezultate asemănătoare [3]. Dealtfel, s-ar părea că, pînă în prezent, importanța prezenței elevilor în clasă a fost mult exagerată. Plecînd de la un exemplu luat din ținuturile nordice ale Suediei, Torsten Husen arată că elevii din această regiune, care au la dispoziție mai puține ore de curs, ajung la rezultate analoage cu

* Este vorba de calculatorul electronic (ordinator) și nu de un calculator oarecare, cum poate fi și abacul. *(Nota trad.)*

cele obținute de colegii lor care frecventează cursuri cu durată completă [4].

Aceste cercetări repun în discuție sistemul de învățămînt în ansamblul său. Ele cer, în primul rînd, o reconversiune a instituției școlare. În cadrul modelului tradițional, profesorul este sursa principală de informații. De acum înainte, situația nu mai poate fi acceptată. Grație noilor mijloace de instruire, elevii pot avea acces la cunoștințe independent de profesor, și la orele care le convin. Cu toate acestea, școala este readusă în discuție într-un mod și mai radical. În trecut, accesul la cunoștințe era rațional, datorită insuficienței mijloacelor de comunicare. Era nevoie ca cei interesați să se adune într-un loc precis, în jurul unui om, pentru a recepționa mesajul. Actualmente, informația poate fi transmisă în toate direcțiile, recepționată și exploatată în fiecare cămin și concluziile cercetării ne arată că, în ceea ce privește transmiterea cunoștințelor, acest proces poate fi tot atît de eficace ca și în cazul frecventării unei școli tradiționale.

2. TRANSFORMAREA INSTITUȚIEI ȘCOLARE

Perspectivele instruirii în școală sînt atît de noi, implică o asemenea modificare a structurilor, încît, în mod inerent, trebuie să întîmpine rezistențe. Problema decisivă este tocmai aceea a modalităților de folosire a acestor tehnici.

În această privință, se extinde un punct de vedere științific, inspirat din cercetarea operațională. Toate variabilele trebuie luate în considerare și pe viitor se va analiza ansamblul elementelor care intervin, adică „sistemul". „Abordarea sistemului în educație este o cale rațională și sistematică care analizează obiectivele și alege, în consecință, soluțiile și metodele pentru a atinge aceste obiective" [5].

Tehnicile moderne de comunicare duc la dispariția clasei tradiționale, unde, pînă în prezent, profesorul asigura singur transmiterea informației. De acum informația poate fi transmisă elevilor folosind două modalități : fie unui grup mare la o anumită oră a zilei, fie sub o formă individualizată, în momentul dorit, la solicitarea unui elev sau a altuia. Aceste tehnici permit astfel individualizarea maximă. Elevul poate să lucreze în ritmul său și nu în cel impus de profesor și de grup. Învățămîntul programat se dovedește astfel a fi deosebit de avantajos pentru elevii înceți. De asemenea, este în curs de extindere utilizarea documentelor destinate să alimenteze și să îndrumeze munca individuală, docu-

mente elaborate sistematic în acest scop și constituind ansambluri *(packages)* destinate unui scop pedagogic. Un sistem corespunzător de producere a acestor materiale și-a început activitatea. Astfel, în Marea Britanie, Fundația Nuffield a înființat o unitate de fabricație : Resources for Learning Project *. În Suedia, s-a realizat un nou curs de matematică *(Individualized Maths ** Instruction)*, menit să permită elevilor între 13 și 16 ani să lucreze singuri. Atunci cînd ia amploare, această evoluție modifică poziția cadrelor didactice. Rolul profesorului se transformă. El stabilește obiectivele, participă la inițierea și aprecierea procesului. Stimulează, îndrumează, încurajează și povățuiește elevii.

Mijloacele de instruire sînt regrupate într-un centru de documentare, care asigură procurarea, administrarea și difuzarea lor. Centrele de informare *(media centers)*, care se dezvoltă astăzi în toate școlile americane, capătă astfel o importanță progresivă. După definiția dată în normele respective, *media center* este „un centru care-și propune să permită beneficiarilor să învețe **(learning center)** în cadrul unei instituții școlare, unde el pune la dispoziția elevilor și profesorilor o gamă completă de documente tipărite sau audiovizuale, echipamentul necesar și serviciile specialiștilor corespunzători“ [6]. Locul care i se acordă în cadrul instituției școlare este în creștere. Conform ultimelor norme, centrul trebuie să fie în măsură să primească, simultan, 15% din efectivele școlii. În experimentele de avangardă, echipamentele sînt prevăzute pentru un sfert sau o treime din elevi.

3. SPRE UN ÎNVĂȚĂMÎNT FĂRĂ ȘCOALĂ

Învățămîntul, prin intermediul exclusiv al noilor tehnici de comunicare și în afara instituțiilor școlare tradiționale, trebuie să se dezvolte în continuare. Drept exemplu, vom cita două inițiative destinate educării adulților : „Tevec“ la Quebec, și „Open University“ în Anglia.

Adresîndu-se întregii populații din Saguenay-Lac-Saint-Jean, provincie a Quebec-ului, „Tevec“ își propune să ridice nivelul cultural al participanților de la o pregătire elementară la una secundară, prin organizarea unor emisiuni de televiziune, întocmirea unor documente însoțitoare și a unei stimulări corespunzătoare, pornind

* În traducere textuală : mijloace pentru planul de învățare. Trebuie amintit că metoda Nuffield este denumită oficial — ca și metoda Dalton — Planul Nuffield *(Nuffield Project)*. *(Nota trad.)*

** Prescurtare uzuală a cuvîntului *mathematics*. *(Nota trad.)*.

de la preocupările celor interesați. Succesul acestei experiențe a deschis calea aplicării unui proiect multi-media de pregătire pentru dezvoltarea resurselor umane din Quebec [7].

„Universitatea liberă“ (Open University) engleză, care și-a început activitatea la începutul anului 1971, folosește metode asemănătoare : organizarea unor emisiuni săptămînale de radio și televiziune, expedierea periodică a documentației și un efort de stimulare, operînd însă la un alt nivel. Scopul pe care și-l propune este de a permite adulților să obțină o pregătire universitară completă, lucrînd acasă în timpul liber [8].

Nu există obstacole tehnice în fața inițierii unor programe asemănătoare primelor două, dar destinate, de această dată, tinerilor. Pe de altă parte, faptul că nu s-a considerat necesar să se ceară, la înscrierea în acest tip de învățămînt, diplome prealabile, repune în discuție barierele succesive pe care le comportă sistemul tradițional și permite să se ia în considerație forme de promovare educativă foarte suple.

Dezvoltarea tehnicilor moderne de comunicare merge în același pas cu evoluția vieții cotidiene. Mediul audio-vizual este acum prezent în majoritatea căminelor : discuri și fotografii, ca și radio și televiziune. Cea din urmă joacă, de acum înainte, un rol masiv în culturalizarea maselor. Telespectatorul francez o urmărește aproximativ douăzeci de ore pe săptămînă. Perioada de timp care îi este rezervată anual se apropie ca durată de numărul orelor de prezență în școală. În Statele Unite, la sfîrșitul învățămîntului secundar, elevul mijlociu a petrecut, pînă atunci, în fața ecranului de televiziune 15 000 de ore față de numai 11 000 de ore într-o instituție școlară [9]. În domenii vaste cum ar fi cunoașterea omului, a lumii, artele, acest aport se dovedește a fi deosebit de important.

Astăzi se conturează un nou progres tehnologic ; posibilitatea de a utiliza receptorul de televiziune pentru a viziona programul preferat introdus sub formă de casete. Pînă astăzi, telespectatorul era supus constrîngerilor orelor de emisiune. Peste puțin timp, el va avea posibilitatea să vizioneze, după dorință, înregistrările care-i convin. Saltul este considerabil.

Fără îndoială că pentru om contactele sociale sînt indispensabile. Este cazul să prevedem un urbanism capabil să înlesnească aceste contacte ca și crearea unor instituții care să fie în stare de a le încuraja și de a le oferi găzduire. Școala, dacă va mai exista, va fi, poate, mîine, mai curînd un centru de stimulare și socializare, decît un loc de instruire [10].

Din punct de vedere tehnic, comunicarea culturală va putea să aibă loc, în viitor, la domiciliul fiecăruia, atît în domeniul ocu-

pațiilor din timpul liber, cît și în cel al instruirii. Radioul, telefonul, televiziunea sînt pe cale să unească toți oamenii printr-o rețea vastă a conexiunii electrice", scrie profetul mijloacelor de comunicare de masă, Marshall Mc Luhan. „Televiziunea va ajuta pe studenți să exploreze un mediu ambiant foarte vast", adaugă el. „Elevul viitorului va fi un explorator" [11].

Într-un eseu recent, un alt gînditor de avangardă, Ivan Illich, ne transmite viziunea unei educații fără școală. El include printre principalele resurse, așa-zisele „Obiecte educative" și menționează necesitatea unor servicii de referință corespunzătoare [12]. El este convins că instituții ca bibliotecile publice reorganizate, vor trebui să ocupe, în acest proces, un loc din ce în ce mai important.

În final, ajungem la o perspectivă pe termen lung, destul de clară și coerentă, iar această cale va fi negreșit jalonată, în viitor, de numeroase inovații.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Pentru bilanțul evoluției și al cercetărilor, vezi : ALLEN (W.H.), *Instructional Media Research. Past, Present and Future*, în „A.V. Communication Review", vol. nr. 1, primăvara 1971, p. 5—18.

2. Această concluzie se desprinde din diferite precizări. Vezi, mai ales, ALLENDER (J.S.), *The Importance of Recorded Communication*, în „A. V. Communication Review", iarna 1967, nr. 4, p. 412—421. La p. 416 se poate citi : „Diferitele mijloace de comunicare folosite nu schimbă în general efectul comunicării asupra oamenilor. Nu sînt diferențe, în majoritatea experimentelor, între elevii instruiți de profesori în clasă și cei care au ascultat lecții la televiziune. Nu există o diferență semnificativă între învățămîntul programat și celelalte metode".

Vezi, de asemenea, WENDT (P.R.), *Audio-Visual Instruction*, National Education Association (What research says to the teacher, nr. 14).

3. Vezi capitolul despre învățămîntul prin corespondență în „Encyclopedia of Educational Research".

4. Cf. HUSEN (T.), *Some Thoughts Concerning Educational Technology*, în „Revue Internationale de Pédagogie", 1967, nr. 1, p. 6—12. „În Scandinavia, într-unele regiuni puțin populate, există numai o frecvență redusă la jumătate. Rezultatele sondajelor întreprinse arată că elevii obțin aceleași rezultate ca și colegii lor care studiază după orarul întreg, cel puțin la materiile de bază *(at least as far as the 3 R's are concerned)*" (p. 8).

5. UNRUH (G.G.), ALEXANDER (W.M.), *Innovations In Secondary Education*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 156 (vezi capitolul despre materiale și mijloace. Abordarea sistemică formează obiectul mai multor cărți.

6. *Standards for School Media Programs*, Chicago, Washington, American Library Association : National Education Association, 1969, p. XV.

7. Cf. Comitetului de implantare a televiziunii educative pentru formarea adulților. Proiect multimedia de formare, pentru dezvoltarea resurselor umane ale Quebec-ului, raport final, Quebec, 1970.

8. Cf. *Open University*, Londres, Ambassade de France, aprilie, 1971.

9. Dată inclusă într-o reflecție prospectivă : EURICH (A.), *High School 1980*, în : „Bulletin of the National Association of Secondary School Principals", nr. 355, mai, 1971, p. 42—47.

10. Această eventualitate, care pare încă surprinzătoare în Franța, este luată în seamă cu seriozitate de către studiile prospective americane, inclusiv cele destinate cadrelor didactice. Cf. GOODLAD (J.), *Learning and Teaching in the Future* în : „N.E.A. Journal, februarie 1968, p. 49—51 ; HEDGES (W. D.), *Will we recognize to morrow's elementary school ?* în : „N.E.A. Journal", decembrie 1967, p. 9—12.

11. MC LUHAN (M.) și LEONARD (G.), *Learning on the Global Village*, în : GROSS (R. et B.), ed. Radical School Reform, New York, Simon and Schuster, 1969, p. 106—115.

12. ILLICH (I.), *Comment éduquer sans école ?* în : „Esprit", iunie 1971, nr. 6, p. 1123—1152.

CAPITOLUL VI

CADRELE DIDACTICE

Schimbările petrecute în învățămînt privesc evoluția obiectivelor în funcție de modificările intervenite în mentalități, în exigențele sociale, în starea cunoștințelor. Aceste schimbări sînt condiționate de evoluția mijloacelor : tehnologii și metode noi. În sfîrșit, ele sînt legate de apariția unor preocupări de tip nou în rîndul cadrelor didactice.

1. FACTORI DE SCHIMBARE ȘI REZISTENȚE

Fără îndoială că ne putem întreba dacă contribuția cadrelor didactice la inovație corespunde așteptărilor. Într-un studiu publicat de către Organizația de Cooperare și Dezvoltare Economică, se formulează, în această privință, rezerve justificate : „În unele țări occidentale, profesorii n-au fost mari inovatori. Cauza principalelor schimbări aplicate în cursul ultimilor zece ani se află în afara sălii de clasă"[1].

În țările centralizate *, această situație pare să fie legată de birocratizarea ce descurajează inițiativele care pornesc de jos. Problema are, însă, un caracter mult mai general. Ea privește, în aceeași măsură, persistența modelului tradițional al instituției școlare.

Compartimentarea școlii pe clase are două consecințe pe planul utilizării personalului : lasă fiecărui profesor o independență aparentă și limitează la minimum cooperarea dintre ei. Fiecare profesor dispune, într-adevăr, de libertate indiscutabilă în ceea ce privește modul de a acționa în propria sa clasă. Fără îndoială că această facultate variază în funcție de nivel. Se pare că ea este mai deplină în școlile elementare, unde profesorul este permanent împreună cu

---

* În sensul cunoscut deja cititorului, de țări cu administrația centralizată a învățămîntului. *(Nota trad.)*

aceiași elevi. Acesta este locul în care, idealul profesorului-artizan este mai puțin înșelător.

Fără îndoială că, în toate cazurile trebuie avută în vedere personalitatea profesorului, deoarece acesta exercită o influență hotărîtoare. Dar cum să nu ne dăm seama de limitele ei ? Nu numai programele care-i sînt propuse sau impuse, dar mai mult decît ele, caracterul limitat al mijloacelor didactice care pot fi folosite la nivelul unei unități restrînse, ca și toate constrîngerile legate de viața școlară care depășesc cu mult cadrul clasei, influențînd-o în schimb.

Analizele modului de desfășurare a unei ore de clasă la diferite discipline și în diferite țări duc la concluzii a căror concordanță pare ciudată. În marea majoritate a cazurilor, intervențiile profesorilor ocupă de la 60 pînă la 70% din timp[2]. Posibilitățile de exprimare ale elevilor sînt astfel strict limitate. Dincolo de diferențele de stil, ponderea structurilor pare să impună deci caracteristici comune. În ceea ce privește cooperarea dintre cadrele didactice, ea există, firește, dar se exercită într-un cadru limitat și numai rareori se referă la însăși materia predată în clasă.

Această descriere generală comportă desigur și excepții. Ea ne permite totuși să înțelegem mai bine caracteristicile sistemului actual. Neliniștea cadrelor didactice ni se pare legată de adeziunea lor la acest sistem, despre care, dealtfel, își dau seama că este criticabil. Analiza obligațiilor îndeplinite în clasă face să apară, în consecință, caracterul neadaptat al acestui cadru tradițional. Un adevărat dialog cu elevii nu se poate desfășura într-un grup atît de numeros, chiar dacă ne silim să reducem dimensiunile grupului respectiv. Dialogul nu se poate desfășura cu adevărat, deci, decît într-un grup mult mai mic : mai puțin de 15 elevi. Informația, în schimb, poate fi transmisă de profesor unui număr mult mai mare de elevi, ceea ce ar permite să se acorde profesorului mai mult timp pentru a-și pregăti comunicarea și ar îndreptăți folosirea intensivă a mijloacelor audio-vizuale. În sfîrșit, o bună parte din muncă poate fi efectuată de elevi în mod individual sau pe echipe mici. Un centru documentar și săli specializate vor trebui puse la dispoziția elevilor[3].

În atare condiții rolul profesorului se schimbă fundamental. Unele sarcini sporesc : apar roluri ca cel de stimulator, de povățuitor și chiar de specialist într-un domeniu sau altul. Sensul evoluției tinde spre diversificarea rolurilor. Bineînțeles că relațiile evoluează în aceeași măsură. Se dezvoltă dialogul cu elevii, dar și cu ceilalți profesori. Munca în echipă a cadrelor didactice se dovedește o necesitate, întrucît lor le revine sarcina de a stabili îm-

preună o pedagogie comună. Analiza noastră este lipsită poate de nuanţe, dar acesta este într-adevăr sensul general al evoluţiei.

Aceste transformări se impun şi dintr-un alt motiv : nevoia de a atribui o responsabilitate sporită profesorilor energici şi competenţi. Sistemul tradiţional îmbină, într-adevăr, două trăsături caracteristice, uniformitatea şi egalitarismul. Toate cadrele didactice îndeplinesc sarcini identice şi sînt tratate în acelaşi fel. În momentul cînd individualizarea se impune în pedagogia destinată elevilor, nu se vede motivul pentru care profesorii n-ar putea să se preocupe mai intens de sarcinile pe care le preferă sau în care excelează. Aceasta este calea progresului personal. Pe de altă parte, pare necesar să scutim cadrele didactice de sarcinile rutinare, care ar putea fi îndeplinite de un personal cu o calificare inferioară, şi prin urmare, mai puţin costisitor. Preocupările economice nu pot fi ignorate. Ele intervin negreşit în decizii, atunci cînd este vorba de cheltuieli atît de importante [4].

Pe de altă parte, se confirmă ca indispensabilă creşterea posibilităţilor de promovare chiar în cuprinsul învăţămîntului. Studiile americane subliniază această idee, dar problema este generală. Datorită faptului că nu-şi pot asuma, în cadrul învăţămîntului, responsabilităţi pe măsura spiritului de iniţiativă şi a competenţei lor, numeroşi profesori secundari părăsesc funcţiile respective pentru a se orienta spre alte posturi în administraţie, în cercetare, la universitate. Diversificarea sarcinilor ar permite înmulţirea responsabilităţilor în contextul obligaţiilor didactice şi de coordonare, care atunci s-ar dezvolta în toate domeniile, şi ca urmare ar permite sporirea retribuţiei celor cărora le revin aceste responsabilităţi.

2. IMPORTANŢA MOTIVAŢIEI ŞI ANALIZA PSIHOSOCIOLOGICĂ

Cercetarea pedagogică a început să fie practicată în unele ţări încă de acum cîteva decenii. Acesta este cazul Statelor Unite. Avem deci posibilitatea să încheiem un bilanţ al influenţei pedagogiei asupra rezultatelor şcolare. Ne-am putea pune, de exemplu, problema eventualei superiorităţi a cutărei sau cutărei metode de predare a citirii, ortografiei, matematicii sau a unei limbi străine. Pare însă că nu există un răspuns concludent, întrucît metode total opuse obţin, pe rînd, rezultate superioare, atunci cînd eşantionul experimental este confruntat cu eşantionul martor [5]. Fără îndoială că acestui fenomen i se pot atribui cauze diferite. Pot fi incriminate, de exemplu, tehnicile de măsurare. Se desprinde totuşi o concluzie : însăşi experienţa exercită o influenţă considerabilă asupra celor însărcinaţi sau care-şi asumă sarcina de a promova tehnicile noi. Această situaţie este, dealtfel, binecunoscută în psihologia socială. Faptul că i se recunosc meritele şi se bucură de consideraţie îi insuflă celui care activează un nou dinamism, care se polarizează în jurul unor schimbări introduse în acest context. Este întemeiată părerea că realizările obţinute în urma experimentelor pedagogice se datorează în cea mai mare parte motivaţiei superioare a cadrelor didactice şi a elevilor. Aceste rezultate nu sînt deloc neglijabile, întrucît, în cazuri extreme şi atunci cînd experimentul s-a desfăşurat timp de mai mulţi ani, ele pot asigura elevilor în cauză un avans de doi ani în disciplina respectivă. Cu alte cuvinte, entuziasmul cadrelor didactice, prin frecvenţa socială a profesiunii, prin efortul lor şi prin competenţa astfel dobîndită, poate avea efecte extrem de avantajoase. În consecinţă, problema este de a crea pe scară cît mai largă, condiţiile unei motivaţii superioare în conştiinţa profesorilor.

Se ştie că compoziţia echipelor şi calitatea conducerii (*leadership*) au în această privinţă o importanţă capitală.

Studiile de sociometrie ne documentează asupra primului punct. Moreno — pionierul acestei ştiinţe — relatează, de exemplu, că, în timpul ultimului război mondial, o escadrilă de aviaţie ai cărei membri erau mai solidari decît cei ai unei escadrile vecine, a suferit mai puţine pierderi decît cea din urmă. Acest fapt dovedeşte cîtă forţă şi cîtă influenţă exercită coeziunea unui grup [6].

O anchetă efectuată în Statele Unite a arătat importanţa conducerii în sectorul învăţămîntului. Şefii de instituţie exercită o influenţă categorică. Cei doi autori ai acestei anchete, N. Gross şi R. Herriot, au observat o relaţie pozitivă între capacitatea de stimulare a directorului şi rezultatele şcolare [7]. Această capacitate de stimulare pare să fie în medie mai mare la şefii de instituţii a căror vîrstă este sub 40 de ani.

Un studiu sociologic publicat recent în Japonia indică, de asemenea, că modul în care este asigurată administraţia unei şcoli (*school management*) influenţează profund starea de spirit a profesorilor. Trei factori par determinanţi : stilul de conducere al şefului de instituţie, modul în care sînt organizate şi conduse reuniunile, relaţiile dintre şeful de instituţie şi adjunctul său, profesorul principal (*head-teacher*). O bună administraţie sporeşte stabilitatea personalului, îmbunătăţeşte moralul cadrelor didactice precum şi rezultatele şcolare [8].

Sociologia şi psihologia socială evidenţiază astfel importanţa rolului stimulator exercitat de responsabilii instituţiei, ca şi consecinţele pozitive ale bunelor relaţii umane.

Țările care acordă instituțiilor școlare maximum de libertate sînt totodată și cele în care inovația se dezvoltă cu mai multă intensitate. Acest lucru nu este surprinzător. Inovația necesită măsuri corespunzătoare în raport cu evoluția situațiilor și, prin urmare, un centru responsabil de decizie, chiar în miezul procesului.

Din contra, regimurile centralizate și ierarhizate rezolvă în mod necorespunzător problemele conducerii și cele de constituire a echipelor integrate. În Franța, problema a fost ridicată la colocviul de la Amiens și, foarte logic, profesorii inovatori francezi, întruniți în februarie 1971 la Arbonne, au căutat să o abordeze din nou. A fost elaborată și publicată o moțiune în favoarea creării unor „echipe educative" [9]. Din păcate, presiunile exercitate, în acest domeniu, în favoarea ordinii stabilite sînt considerabile și se opun schimbărilor de structură necesare.

3. INOVAȚII

Colaborarea mai strînsă dintre cadrele didactice își găsește forma extremă în formula *team teaching*. Sistematizată pentru întîia oară în 1957, într-o școală elementară din regiunea Boston, din imboldul Școlii de educație a Universității Harvard, formula *team teaching* a cunoscut de atunci o largă răspîndire în Statele Unite [10]. Actualmente, ea se dezvoltă și în alte țări, cum ar fi, de exemplu, Anglia [11]. De asemenea este experimentată în Suedia și în Germania. Potrivit acestei formule, cîțiva profesori își iau concomitent răspunderea de a instrui un număr de elevi, mai mare decît cel al clasei obișnuite, de la șaptezeci și cinci pînă la peste două sute. Profesorii stabilesc obiectivele, modalitățile de a le realiza ca, de exemplu, constituirea unor subgrupe sau pregătirea muncii individualizate, repartizarea sarcinilor. Această formulă permite folosirea unui personal diversificat, în ceea ce privește nivelele de calificare. Ea asigură mai ales integrarea studenților care se pregătesc pentru cariera didactică în același mod în care studenții în medicină se formează ca interni în spitale. Prin colaborarea pe care o impune, ea este, de asemenea, un mijloc excelent de pregătire permanentă, caracterizat prin reciprocitatea aporturilor și realismul preocupărilor.

Analiza modului de folosire a personalului, practicată actualmente în Statele Unite, a ajuns de asemenea la ideea necesității unui efort de a introduce în învățămînt, alături de profesorii calificați, și asistenți capabili să-i scutească pe aceștia de o serie de sarcini foarte variate: colectarea datelor, ținerea la zi a dosarelor, întreținerea și administrarea materialului, supravegherea, relațiile cu diverse categorii de public. Acești funcționari și tehnicieni aduc un ajutor prețios [12]. Menționăm, numai ca fapt ce trebuie reținut, introducerea paralelă a unor noi cadre profesionale care de această dată stau pe aceeași treaptă cu profesorul, cum ar fi documentariștii și psihologii.

Subliniem, în sfîrșit, cît privește unele școli, participarea sporită a părinților, și mai ales a mamelor, la sarcinile învățămîntului. Supletea crescîndă a structurilor permite, pe de altă parte, să se apeleze, în cazul unor cursuri, la specialiști din afară. Ei oferă nu numai cunoștințe, dar și experiența lor practică în vederea folosirii acestor cunoștințe. Pot fi invitați, de exemplu, un inginer sau jurist, un meseriaș sau un arhitect, un activist sindical sau un om de afaceri. Majoritatea profesiunilor pot să contribuie astfel, sub o formă sau alta, la instruirea tinerilor.

Reînnoirea modului de pregătire a cadrelor didactice este menționată aici numai pentru a nu fi trecută cu vederea. Această problemă a fost, într-adevăr, larg discutată în Franța, la colocviul de la Amiens, într-o perspectivă care ținea seama de aportul experiențelor străine [13]. Ideea că studenții care se pregătesc pentru învățămînt trebuie să fie puși foarte devreme în contact autentic cu realitățile vieții școlare s-a impus în mod larg. Formula „stagiului de responsabilitate", susținută de André de Peretti, director de studii la Institutul național de administrație școlară, corespunde efectiv tendinței actuale care, în toate domeniile, pune accentul pe necesitatea de a motiva însușirea cunoștințelor și de a asigura dezvoltarea spiritului de inițiativă. Noile structuri ale instituțiilor școlare ar trebui să permită dezvoltarea acestui tip de pregătire prin creșterea ponderii activității în echipă și diversificarea sarcinilor. Pe de altă parte, există o legătură evidentă între pregătirea inițiată de acest tip și progresul atît de necesar al educației permanente. Este de la sine înțeles că aceste transformări implică readucerea în discuție a concursurilor tradiționale.

Învățămîntul, chiar modernizat, este astăzi ținta a numeroase critici. El este considerat ca depășit de evoluția tehnicilor de comunicare și prea birocratizat pentru a permite stabilirea unor relații satisfăcătoare între beneficiarii instituției școlare. Această critică ia o formă radicală la unii gînditori americani, influențînd dezvoltarea anumitor inovații.

Școala secundară experimentală din Philadelphia *(Parkway Program)*, care adună elevii numai cîteva ore pe săptămînă, îi invită să studieze în restul timpului în instituții exterioare: biblioteci, muzee, centre de cercetare, universități, întreprinderi etc. Același

lucru se petrece într-o școală deschisă de curînd la Chicago. În ambele cazuri, elevii sînt chemați să-și aducă contribuția și, de ce nu, să predea colegilor lor materiile pe care le cunosc în mod deosebit.

Caracteristic pentru aceste inovații, ca și pentru teoriile emise astăzi în domeniul respectiv, este faptul de a pune în valoare experiența, pe care o poate oferi mediul exterior al școlii. Se va pune, de exemplu, accentul pe stagiile profesionale, pe călătorii, pe participarea la grupuri de tineret. În această perspectivă, funcția predării depășește din ce în ce mai mult posibilitățile cadrelor didactice. Toate celelalte profesiuni și activități au de adus o contribuție în acest domeniu. Funcția educativă se extinde și se generalizează.

În atare condiții, monopolul pe care și-l arogă instituția școlară trebuie pus din nou în discuție. „Diplomele au tendința de a știrbi libertatea educației, transformînd dreptul de a se împărtăși din cunoștințe într-un privilegiu de libertate academică" [13], scrie Ivan Illich, profet al unei educații fără școală, și el propune soluții noi, după care „informația va fi oferită de obiecte sau persoane, iar critica de cei de aceeași vîrstă sau de cei mai mari" [14]. Opiniile pot fi diferite, în ceea ce privește termenul extrem al acțiunii în curs, dar sensul general al transformării este clar. Asistăm la o dublă evoluție : pe de o parte participarea unui număr de persoane din ce în ce mai mare, la funcția didactică iar pe de alta la diversificarea activităților exercitate.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. La gestion et l'innovation dans l'enseignement*, Paris, O.C.D.E., 1970 (citat la p. 13).

2. Cf. PIVETEAU (D.J.), *Le langage dans la classe*, în „Orientations", nr. 38, aprilie 1971, p. 63—73.

3. Cf. TRUMP (J. L.) și BAYNHAM (D.), *Focus On Change. Guide To Better Schools*, Chicago, Rand Mc Nally, 1961.

4. Vezi nota 12 care urmează.

5. Vezi, mai ales, CLARK (H. F.), *Cost and Quality in Public Education*, Syracuse, Syracuse University Press, 1963.

6. Cf. MORENO (J. L.), *Fondements de la sociométrie*, Paris, P.U.F., 1954.

7. Cf. GROSS (N.) și HERRIOT (R. E.), *Staff Leadership In Public Schools : A Sociological Inquiry*, New York, J. Wiley and sons, 1965.

8. Cf. KATAOKA (T.), *On The Morale Of Teachers In Relation To School Management*, în „Research Bulletin of the National Institute of Educational Research", martie 1971, nr. 10, p. 1—8.

9. *Motion sur la constitution d'équipes éducatives*, în Education, 10 iunie 1971, p. 19.

10. Vezi, de exemplu, SHAPLIN (J.) și OLDS (H.F.), *Team Teaching*, New York, Harper and Row, 1964.

11. Vezi FREEMAN (J.), *Team Teaching in Britain*, London, Ward Lock Educational Company, 1969.

12. Vezi OLIVEIRO (J. L.) și BUFFIE (E. G.), *Educational Manpower. From Aides To Differenciated Staff Patterns*, Bloomington, Indiana University Press, 1970.

13. Cf. *Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherches en éducation.* Actes du colloque national, Amiens, 1968, Paris, Dunod, 1969.

14. Illich (I.), *Comment éduquer dans l'école*, în „Esprit", iunie 1971, p. 1123—1152 (citatele la p. 1127 si 1137).

CAPITOLUL VII

NOUA INSTITUȚIE ȘCOLARĂ

Examinînd unele linii de forță ale transformării, am ajuns și la evocarea inovațiilor care apar ca o consecință a lor. Ele converg și provoacă astfel o reînnoire totală a instituției școlare.

1. CRITICA INSTITUȚIEI TRADIȚIONALE

Pentru o înțelegere mai profundă a inovației în învățămînt trebuie să analizăm trăsăturile caracteristice ale școlii tradiționale și să indicăm modul cum ele sînt repuse în evoluția actuală. Învățămîntul convențional se sprijină în esență pe cuvintele profesorului. În comparație cu acestea, rolul mijloacelor didactice și al documentelor este neglijabil. Publicul este împărțit în clase atît pentru a-i asigura instruirea, cît și pentru a exercita un anumit control asupra comportamentului său [1].

Clasa, elementul principal al sistemului tradițional, se dovedește, însă, în prezent, un obstacol din cele mai mari în fața evoluției generale de transformare a mentalităților și de dezvoltare a noilor tehnici de comunicare. În clasă, un singur profesor asigură difuzarea informației, stimulînd, organizînd și controlînd, în același timp, procesul după care se exploatează această informație. Un asemenea procedeu de lucru îngreuiază orice individualizare a învățămîntului. Informația difuzată în aceeași clipă și în aceiași termeni în rîndul tuturor elevilor, nu poate răspunde varietății preocupărilor pe care ei le au în momentul comunicării și nici diversității nivelurilor. Fără îndoială, procesul nu este chiar atît de rigid și comportă numeroase variante, dar acesta rămîne totuși „modelul" general.

Această situație generează, pe de o parte, o scădere a intensității activității școlare. Un cercetător american, Philip W. Jackson, pune pe bună dreptate accentul pe fenomenul de masificare ce caracterizează clasa : *„crowded condition of the classroom"* [2]. Elevii trebuie să-și aștepte mereu rîndul, atît pentru a se adresa profesorului, cît și pentru a duce la bun sfîrșit o sarcină sau alta cu ajutorul unui material puțin abundent și deci măsurat. Dialogul dintre profesori și elevi este dificil. Într-un bilanț al numeroaselor studii privind modul de funcționare a clasei, Didier Piveteau subliniază permanența rezultatelor obținute dincolo de îngrădiri și discipline [3]. Intervențiile profesorului reprezintă între 60 și 70% din timpul petrecut în clasă, iar elevilor nu le mai rămîn decît 18—24 minute din 60, pentru a se exprima. Dacă această perioadă de timp se împarte la numărul de elevi, descoperim că fiecărui elev în parte nu i se acordă decît un număr neînsemnat de minute. Pe de altă parte, o analiză mai aprofundată tinde să arate că elevii iau cuvîntul mai ales pentru a răspunde la întrebări. Unele lucrări americane au arătat că în prezența unui număr mai mare de 15 elevi, nu mai este posibil să se asigure o interacțiune reală în cadrul grupului.

Clasa nu permite utilizarea deplină a surselor documentare și a tehnicilor noi de comunicare. Chiar în sistemul tradițional, cărții nu i s-a dat, constant, decît o întrebuințare parțială. Bibliotecile claselor sînt, în mod necesar, limitate în ceea ce privește numărul de volume. Pentru a pune la dispoziția elevilor un număr important de lucrări documentare este necesar să se creeze o bibliotecă centrală a școlii [4]. Tot astfel, clasa este un obstacol în calea folosirii integrale a noilor mijloace tehnologice. Ea nu permite utilizarea lor la un cost mai scăzut, dar aspectul economic nu este singurul implicat. Stilul tradițional al relațiilor pedagogice din cadrul clasei formează el însuși un obstacol fundamental. El se dovedește a fi potrivnic individualizării, în timp ce individualizarea este consecința naturală a folosirii unor noi surse de informație și înlătură dozarea îngustă care afectează difuzarea acesteia.

Fără îndoială că, actualmente, numeroși profesori depun eforturi pentru a-și modifica sistemul de predare. Astfel, „metodele active" cunosc o largă dezvoltare. Lucrările la care ne referim indică, totuși, permanența modelului tradițional. Intervenția profesorilor este, fără îndoială, mai puțin imperativă ca altădată. Ea rămîne foarte „directivistă". De aceea, directivismul este la ordinea zilei. El generează, mai ales în Franța, numeroase experimente [5]. Dar acestea rămîn în general restrînse la cadrul clasei. Din această cauză ne putem exprima îndoieli serioase asupra valorii lor. Oare se poate vorbi de o adevărată libertate atunci cînd prezența în clasă, și prin urmare apartenența la un grup specific, este în continuare impusă ? Nu riscăm oare să înlocuim autoritatea absolută a profesorului cu totalitarismul grupului însuși ? Ce eficacitate poate să aibă în procesul instruirii această pedagogie nouă, dacă nimic nu înlocuiește

informația asigurată pînă acum de către profesor? Or, clasa tradițională nu se pretează la folosirea integrală a noilor surse de informare.

Desigur, situația nu este aceeași în învățămîntul primar ca în învățămîntul secundar. Încercările de reînnoire pedagogică în cadrul clasei au mai multe șanse de a se impune în școala elementară, unde învățătorul se bucură de o libertate de inițiativă mult mai mare. Clasele Freinet joacă astfel în Franța rolul unor modele. În Anglia s-a depus un efort remarcabil în școlile destinate copiilor mai mici de șapte ani (*infant schools*), creînd în sălile de clasă un mediu bogat în documente și materiale. Colțuri special afectate lecturii, primilor pași în matematică sau experimentării științifice întîmpină copiii într-o atmosferă de mare libertate, în care profesorul devine ghid și sfătuitor [6].

Factorii care pledează în favoarea părăsirii sistemului de predare în clasă par totuși să acționeze și la nivelul învățămîntului elementar: necesitatea de a asigura în cele mai bune condiții folosirea surselor documentare, ca și folosirea unui personal diversificat, făcînd mai ales apel la supraveghetori proveniți din mediul local: mame de familie, pensionari etc. [7]

Compartimentarea instituției școlare pe clase prezintă, într-adevăr, un alt inconvenient major: ea nu favorizează acțiunile duse în comun și limitează raza de acțiune a muncii în echipă a cadrelor didactice.

În limbajul elevului, a merge la școală înseamnă a merge în clasă. Școala tradițională este într-adevăr o colecție de clase, în care îndatoririle comune sînt limitate. Atașamentul multor profesori față de acest model este incontestabil. Faptul este dovedit de revendicările tradiționale în favoarea limitării efectivelor claselor. Cercetările întreprinse în diferite țări și sintetizate de cei mai buni specialiști indică totuși că nu există un raport hotărîtor între reducerea numărului de elevi și calitatea rezultatelor școlare [8]. În joc mai există și alte variabile, cum ar fi folosirea mijloacelor didactice sau chiar pedagogia însăși. Dar, în practică, aceasta nu pare să prezinte variații considerabile atunci cînd se reduc dimensiunile efectivului clasei. În ceea ce privește mijloacele didactice, creșterea masivă a numărului lor poate juca un rol important. Această creștere s-ar putea finanța, afectînd acestui articol cheltuielile apreciabile sub aspect statistic, care se economisesc prin reducerea efectivului clasei. În concluzie, scăderea efectivelor reduce îndatoririle cadrelor didactice, mai ales în ceea ce privește controlul pe care-l exercită asupra elevilor [9]. Ea nu duce, în mod necesar, la o

creștere a calității învățămîntului. Repunerea în discuție a clasei însăși apare astfel ca o condiție fundamentală a unei adevărate transformări pedagogice. Aceasta trece prin dezvoltarea unui nou model de instituție școlară.

2. NOUA INSTITUȚIE ȘCOLARĂ

Analizînd actualele linii de forță ale schimbării, am amintit inovațiile ce caracterizează școala nouă. Principiile generale sînt: flexibilitatea dezvoltării, importanța dreptului de opțiune acordat elevilor, diversificarea procedeelor de instruire [10].

Unele cercetări au subliniat consecințele neplăcute ale repetenției. Ele au arătat diversitatea nivelelor de pregătire atinse de către elevii de aceeași vîrstă, la diferite discipline, ca și diferențierea însăși a modului de a progresa [11]. Instituția școlară nouă permite deci elevilor să progreseze la diferitele discipline după ritmul propriu. În cel mai bun caz, ea îi repartizează, la fiecare disciplină, pe grupe cu „pedagogie diferențiată" în care modul de instruire variază în funcție de dominanta nivelului de cunoștințe sau a tipului de comportament.

În școlile noi, facultatea de a alege acordată elevilor este considerabilă. Această trăsătură caracteristică se manifestă prin transpunerea în viață a unor opțiuni și, tot mai mult prin dezvoltarea activității individuale la liberă alegere: „activitatea independentă".

Procedeele de muncă sînt din ce în ce mai diversificate [12].

Expunerile de la catedră supraviețuiesc, dar se așteaptă din partea lor un aport mai original decît în trecut, întrucît mai există și multe alte surse de informare. Vor fi solicitate, de exemplu, să stimuleze motivația, să introducă o noțiune nouă sau să facă sinteza diferitelor contribuții. Mijloacele audio-vizuale sînt larg utilizate pentru a ilustra cele demonstrate. Acest tip de cursuri, pregătite cu grijă, vor putea să se adreseze unui număr mare de elevi.

Activitățile în grupuri mici vor permite un dialog real nu numai între profesori și elevi, dar și între elevii înșiși. Ele pot fi destinate aprofundării unei teme sau unei cercetări mult mai libere, într-un stil non-directiv.

Activitatea individuală, a cărei dezvoltare este o caracteristică majoră a noului tip de învățămînt, satisface necesități diverse.

Ea poate fi un mijloc de creștere a autonomiei elevului în realizarea sarcinilor pe care trebuie să le îndeplinească. Putem da

drept exemplu metoda audio-tutorială * experimentată de Postlethwait în predarea botanicii la nivel universitar. El înregistrează pe bandă de magnetofon instrucțiuni generale și asigură studenților, într-o sală special amenajată, documente privitoare la subiectul ales : cărți, articole din periodice, diapozitive, filme, ca și eșantioane supuse observării și experimentării. Prin urmare, studenții dispun de o mare libertate în ceea ce privește alegerea orarului și a modului de desfășurare a activităților [13].

Munca individuală este, de asemenea, un mijloc de adaptare la caracteristicile fiecărui elev. Acesta este scopul metodei de „instruire prin prescripții individuale“ *(Individually Prescribed Instruction)* (I.P.I.), aplicată actualmente în unele școli americane. Elevii lucrează cu documente alese special sau întocmite pentru ei de către profesorii care le analizează și urmăresc dezvoltarea [14]. Învățămîntul programat permite, de asemenea, elevilor să progreseze după ritmul propriu.

Activitatea individuală poate, în sfîrșit, să se desfășoare liber, în funcție de obiectivele pe care și le fixează elevul singur, pentru a ajunge la o realizare care poate fi apreciată și recunoscută. „Munca independentă“ se exercită astfel în domenii variate, de la cercetarea științifică pînă la creația artistică și literară [15].

Cea mai mare parte a activității intelectuale constă în utilizarea unei documentații foarte variate adunate la centrul de documentare. Tinerii beneficiari se deprind astfel să caute informația, să o memorizeze, să o analizeze, să o critice, să confrunte date diferite, să elaboreze sinteze. În această perspectivă, nu li se cere numai să folosească documentele, dar să și elaboreze altele care ar putea alimenta și dezvolta comunicarea dintre participanții la același proces de muncă : elevi și profesori.

Instituția școlară nouă se caracterizează, în consecință, printr-o utilizare specifică a personalului și o repartizare diferită a spațiilor. Am amintit deja evoluția funcției didactice. Rolurile se diversifică. Colaborarea se dezvoltă și se amplifică. Ne orientăm spre instruirea în echipă : *team-teaching*.

Pedagogia nouă presupune, de asemenea, o repartiție a spațiului prin care se urmărește asigurarea unei flexibilități maxime. Școala nu mai este un loc împărțit într-un anumit număr de compartimente egale și intangibile. Este necesar să se prevadă săli de dimensiuni variate, care să răspundă unor nevoi diferențiate : expuneri sau conferințe adresate unui public numeros sau lucrări executate în grupe mici. O mare suplețe, în ceea ce privește utilizarea, este obținută prin amenajarea unor pereți mobili și izolanți [16]. Pe un plan mai general, este vorba de crearea unui mediu stimulant, diversificat, eliberator.

* Expresie engleză intraductibilă chiar și în limba franceză, care recurge la aceeași autohtonizare ca și noi. În limba engleză, *tutor* înseamnă, în cazul de față, preparator de studii la universitate. La americani, *tutor*, este uneori însuși profesorul din învățămîntul superior. În atare condiții, metoda audio-tutorială ar fi aceea în care magnetofonul substituie pe profesor sau pe preparator. *(Nota trad.)*

În acest ansamblu, centrul de documentare constituie un element esențial. În numeroase cazuri, acesta este, într-adevăr axul principal al instituției. Raportul Parent, operă a comisiei de reformă a învățămîntului din Quebec și punct de plecare al unei mișcări remarcabile, care a transformat, în cîțiva ani, instituțiile școlare din acest ținut canadian, exprimă această evoluție în termeni cît se poate de clari : „În școala activă, biblioteca școlară este laboratorul general al întregului învățămînt“. Acordînd acestei instituții un loc esențial încă din învățămîntul elementar, raportul recomandă, în mod expres, ca „învățămîntul oferit de școala secundară să fie centrat pe bibliotecă“ [17].

Interesul manifestat pentru documentare este dealtfel o tendință tot mai universală. El poate fi observat, de exemplu, în planul de reformă al învățămîntului pus în aplicare, recent, în Uniunea Sovietică. „Noile orientări pot fi realizate în întregime numai dacă asimilarea principiilor teoretice este însoțită de dezvoltarea gîndirii personale a elevului, dacă profesorul prezintă datele într-o perspectivă de cercetare și nu într-una dogmatică, dacă există mai multă activitate personală cu cărțile și cu lucrările de referință și dacă activitățile practice creatoare sînt bine realizate“ [18].

În Statele Unite, centrul de informare **(media center)** ocupă în școli un loc din ce în ce mai important. El își propune „să ușureze și să îmbunătățească procesul de instruire, punînd accentul mai mult pe elev, pe idei și pe noțiuni, decît pe fapte izolate, pe cercetare — decît pe o memorare rutinară“ [19]. Centrul de documentare acordă asistență și profesorilor, informîndu-i asupra evoluției ideilor pedagogice și a celor din domeniul lor de predare, prezentîndu-le documente care corespund nevoilor lor și eventual, creîndu-le, comunicîndu-le informații asupra evoluției elevilor și problemelor pe care aceștia le ridică. Mijloacele puse în acțiune sînt considerabile. Conform normelor americane, publicate în 1969, centrul de documentare al unei instituții școlare cu o mie de elevi trebuie să dispună de o sută cincizeci de locuri și să pună la dispoziție un număr mare de documente : 20 000 de cărți, între 125

și 175 titluri de periodice, 6 000 de discuri sau benzi magnetice, 3 000 de diafilme etc. Personalul prevăzut este numeros și diversificat : patru documentariști calificați, asistați de un număr egal de tehnicieni și funcționari [20].

3. UN EXEMPLU CONCRET

Pentru a ilustra transformările pe care le suferă actualmente instituția școlară în diferite țări, este necesar să prezentăm un exemplu concret. L-am ales pe cel al unei școli secundare americane care a trecut, în cîțiva ani, de la formula tradițională la o nouă organizare și care constituie, dealtfel, obiectul unui studiu aprofundat [21].

Planul cel nou a intrat în vigoare din anul școlar 1963—1964, iar experimentul descris se întinde pe o durată de patru ani. Perioada este suficient de lungă pentru ca să putem trage învățăminte consistente.

În instituția Marshall High School din Portland (Oregon) procesul de transformare este global. Într-adevăr, această instituție școlară, frecventată de 2 200 elevi, a adoptat simultan majoritatea inovațiilor importante, care se aplică astăzi în Statele Unite : munca în echipă a profesorilor *(team-teaching)*, variabilitatea dimensiunii grupurilor (grupuri mari și mici), utilizarea ordinatoarelor pentru a determina folosirea timpului, extinderea bibliotecii la forma unui centru de documentare larg descentralizat, dezvoltarea activității personale a elevilor în funcție de interesele lor *(independent study)*. Deoarece toate aceste transformări exprimă și filozofia care stă la baza lor, procesul de instruire trebuie individualizat, fiecare copil urmînd să aibă posibilitatea de a se dezvolta în funcție de aptitudini și preferințe.

Cum se desfășoară concret activitatea școlară ? Fiecare elev studiază un anumit număr de unități didactice. Programul individualizat este stabilit în cadrul unui dialog între copii și îndrumătorii lor și ține cont de nivelul atins la fiecare obiect de învățămînt în parte : fiecare unitate didactică este pregătită, în cadrul unei echipe, de către profesori și cuprinde ședințe cu un auditoriu larg, activități în grupuri mici, frecventarea în anumite perioade a unui laborator sau altuia. Ziua de studiu este împărțită în 21 de module, de cîte 20 de minute fiecare, iar durata ședințelor este un multiplu variabil al acestui modul.

Programul recomandat fiecărui elev nu acoperă decît o parte din timpul global. Aproximativ o treime din timp este lăsată la aprecierea fiecăruia și consacrată activității personale ; această „activitate independentă“ este variată : realizarea unor proiecte personale, studii monografice, anchete, activități tehnice, opere de artă, activitate la liberă alegere într-un laborator, într-un atelier sau în bibliotecă, întîlniri cu profesorii, vizite făcute la alte cursuri pentru a aprecia conținutul și atmosfera, activitatea ca asistent al unui supraveghetor sau profesor, participare la activități de îmbogățire a cunoștințelor în afara programului (teatru, muzică, activități manuale, limbi moderne etc.). O dotare considerabilă este pusă la dispoziția elevilor : bibliotecă, săli pentru activități specializate, conduse de supraveghetori în colaborare cu bibliotecarul și cu profesorii din domeniul respectiv, laboratoare.

În legătură cu fiecare inovație, au apărut, evident, probleme. Grupa de dimensiuni tradiționale a dispărut. Activitatea în grupe mari s-a impus în limite precise. Munca în grupuri mici era privită la început într-o perspectivă non-directivistă. Au fost numeroase dificultăți, atît în ceea ce privește elevii, cît și profesorii, încît astăzi se recomandă suplețe în folosirea metodelor. În aceste condiții, noțiunea de „muncă independentă“, inițial limitată strict la executarea „proiectelor“ s-a lărgit simțitor.

Alături de observațiile privind viața școlii, trebuie să punem accentul pe evoluția mijloacelor folosite. Arhitectura școlii fiind de la început destul de modernă, s-au făcut numai simple amenajări. Trebuie subliniată în schimb importanța creditelor suplimentare acordate bibliotecii. La începutul experimentului ea cuprindea 10 000 de volume. Patru ani mai tîrziu număra 38 000, dintre care 20 000 la sediul central. Această formulă școlară pune, bineînțeles, accentul pe *guidance*, cu alte cuvinte, îndrumările elevilor în vederea bunei desfășurări a studiilor și a unei orientări corespunzătoare. La început, profesorii îndrumători aveau și obligația de a preda. S-a remarcat că cele două obligații formau împreună o sarcină prea grea și în consecință, au fost create șapte posturi de îndrumători cu norma întreagă.

Acestea sînt învățămintele pe care le sugerează acest experiment. S-ar putea da mai multe exemple. Ele ar arăta sub diverse forme cît de profundă este evoluția ce se află în plină desfășurare.

O nouă instituție școlară este cu adevărat pe cale să se nască.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Cercetări americane recente încearcă să scoată în evidenţă existenţa unei „culturi" proprii cadrelor didactice, cultură a cărei temă principală ar fi accentul pe disciplina ce trebuie respectată de elevi. Cadrele didactice care n-ar ţine seama de această perspectivă ar fi rău caracterizate. Care este situaţia în Franţa? Vezi GORTON (R.A.), *Do Teachers Equate Good Discipline With Good Teaching* în „Bulletin of the National Association of Secondary School Principals", nr. 354, aprilie 1971, p. 29—36.

2. Cf. JACKSON (Ph. W.), *Life In The Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

3. Cf. PIVETEAU (B.J.), *Le langage dans la classe*, în „Orientations", nr. 38, aprilie, 1971, p. 63—73.

4. Cf. HASSENFORDER (J.), *Les bibliothèques centrales pour les élèves dans les établissements du second degré*, în „Recherches pédagogiques", nr. 37 RP, 1969, p. 17—62.

5. Aceste experimente au fost descrise în diferite articole şi lucrări. O analiză excelentă a uneia dintre ele, în HAMELINE (D.) şi DARDELIN (M.J.), *La liberté d'apprendre*, Paris, Ed. Ouvrières, 1967.

6. În legătură cu *Infant School* engleză vezi FEATHERSTONE (J.), *The British infant school* în GROSS (R. şi B.), *Radical School Reform*, New York, Simon and Schuster, 1969, p. 195—205. Vezi, de asemenea, capitolul *The Case of the New English Primary Schools* în SILBERMAN (Ch.E.), *Crisis In The Classroom*, New York, Random House, 1970.

7. Inovaţia în curs de aplicare în învăţămîntul primar este analizată în mod remarcabil de BASSETT (G.W.), *Innovation in Primary Education*, London, Wiley, 1970.

8. Cf. LANDSHEERE (G. De), *La recherche pédagogique dans les premièrs années de l'enseignement secondaire*, Mons, Institut Superieur de Pédagogie, 1968, p. 187; HUSEN (T.), *Some Thoughts Concerning Educational Technology, in* „Revue Internationale de Pédagogie", nr. 1, 1967, p. 6—12 (Vezi p. 8).

9. Vezi nota 1 de mai sus.

10. Cf. HASSENFORDER (J.), *La réforme de l'établissement* în *Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle. Actes du Colloque national.* Amiens, 1968, Paris, Dunod, 1969, p. 171—183. Vezi de asemenea un bilanţ asupra inovaţiei din şcoala secundară americană: UNRUH (G.G.), şi ALEXANDER (W.M.), *Innovations in Secondary Education*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.

11. Cf. WRIGHTSTONE (J. W.), *Class Organization For Instruction*, National Education Association (What research says to the teacher, nr. 13).

12. Un document de bază care ar trebui să devină unul clasic al pedagogiei: TRUMP (J.L.) şi BAYNHAM (D.), *Focus On Change. Guide To Better School*, Chicago, Rand and Mac Nally, 1961.

13. Cf. POSTLETHWAIT (S.N.), NOVAK (J.) şi MURRAY (H.T.), *The Audio-Tutorial Approach To Learning*, Minneapolis, Burgess Publishing Company, 1969.

14. Un exemplu: WIENER (W.K.), BIONDOLILLO (A.C.) şi RANKIN (H.J.), *Reorganizing The Schools For I.P.I.*, în Bulletin of the National Association of Secondary School Principals", nr. 353, martie 1971, p. 59—67.

15. Vezi, de exemplu, BROWN (B.F.), *Education By Appointment. New Approaches To Independent Study*, West Nyack, Parker Publishing Company, 1968.

16. Vezi, G. MESMIN, *L'enfant, l'architecture et l'espace*, coll. "E 3", nr. 9, Paris Casterman, 1971. În Franţa. Asociaţia pentru mediu pedagogic (4, rue Bartholdi, Boulogne) desfăşoară de mai mulţi ani eforturi intense pentru crearea unei arhitecturi şi a unei amenajări interioare care să corespundă noilor exigenţe pedagogice. Ea a făcut cunoscute în Franţa remarcabilele publicaţii ale instituţiei americane de cercetare: Educational Facilities Laboratory.

17. Capitol despre biblioteci în *Rapport de la Comission royale d'enquéte sur l'enseignement dans la province du Québec. Programmes d'études et services éducatifs* (1964).

18. Vezi *The General Education Labor Polytechnical School* în „*Soviet Education*", oct. 1968.

19. *Standards For School Media Programs*, American Library Association, National Education Association, 1969, p. 2.

20. Vezi nota 4 mai sus.

21. Cf. PETREQUIN (G.), ed. *Individualizing Learning Through Modular—flexible Programming*, New York, Mc. Grav Hill, 1968. Reluăm unele pasaje din recenzia noastră asupra acestei lucrări apărute în „*Revue Française de Pédagogie*", nr. 10, p. 41—43.

CAPITOLUL VIII

MERGEM SPRE DISPARIŢIA ŞCOLII ?

Prezentînd liniile de forţă ale schimbării şi inovaţiile care iau naştere, am fost deseori puşi în situaţia să constatăm existenţa a două scadenţe succesive în viitorul care începe să se profileze. Într-o primă perioadă, evoluţia repune în discuţie şcoala tradiţională şi provoacă transformarea acesteia într-o instituţie şcolară total deosebită de cele precedente. La o scadenţă mai îndepărtată, noul sistem de învăţămînt, modern şi flexibil, este el însuşi depăşit de evoluţie sau, mai precis, pierde monopolul de care se bucură în fapt. Concentrarea procesului de învăţămînt numai în localurile şcolare devine efectiv anacronică din momentul în care orice informaţie poate fi transmisă la domiciliu, iar mediul social capătă un caracter cultural tot mai pronunţat şi începe să fie mai adînc gîndit în termeni educativi. Educaţia permanentă extinde, dealtfel, procesul de învăţămînt pe o durată mai lungă şi-l aşază pe baze total diferite.

1. INSTITUŢIA ŞCOLARĂ ESTE REPUSĂ ÎN DISCUŢIE

Să reamintim, deci, liniile de forţă care duc la această repunere în discuţie.

Factorul ale cărui influenţe sînt mai clare şi mai evidente este, bineînţeles, dezvoltarea noii tehnologii a educaţiei. Încă de pe acum, cercetarea indică, fără şovăire, că, în ceea ce priveşte rezultatele şcolare noile mijloace, cum ar fi televiziunea, cinematograful, învăţămîntul programat au o eficacitate comparabilă cu aceea a lecţiei tradiţionale ţinută de profesor. Nu vom reveni asupra acestui argument, a cărui consecinţă este dezvoltarea învăţămîntului la domiciliu. Acest curent va continua desigur să se amplifice datorită perfecţionării intensive a tehnologiei amintite, iar ca exemplu, se poate cita rolul tot mai important al ordinatoarelor în învăţămînt, cît şi datorită reducerii progresive a preţului de cost. Dacă la cele

de mai sus adăugăm şi faptul că după o estompare trecătoare, rolul educativ al părinţilor se poate impune din nou, atît datorită creşterii nivelului cultural mediu, cît şi atenţiei sporite care se acordă ocupaţiilor din timpul liber şi scăderii natalităţii, nu este imposibil ca celula familială să-şi asume din nou un rol temeinic în domeniul instrucţiei. Dealtfel, este absolut necesar ca familia, care are o influenţă considerabilă asupra atitudinii şi valorii copiilor, să fie luată în consideraţie într-o politică educativă globală.

În această perspectivă, studiile prospective realizate în Statele Unite au în vedere, cu toată seriozitatea, dacă nu sfîrşitul şcolii, cel puţin o evoluţie atît de profundă încît ea ne-ar duce la o structură care nu ar mai avea nici o asemănare cu şcoala cunoscută astăzi. Rolul său, dacă s-ar mai putea vorbi de şcoală, ar fi în esenţă acela de a favoriza contactele dintre locuitorii unui anumit teritoriu, de a oferi tinerilor posibilitatea de a se întîlni şi de a participa la activităţi comune. Într-adevăr, ne putem da seama, încă de pe acum, de pericolele generate de pulverizarea unui grup social, care n-ar mai dispune de terenul de întîlnire necesar, întrucît totul, de la alimente pînă la informaţii şi învăţămînt, poate fi adus la domiciliu. Lipsa de relaţii, anonimatul, constituie, într-adevăr, pericole grave. Răspunsul la această ameninţare ne face să amintim mai mult de casele tineretului şi de centrele sociale, care nu sînt binecunoscute în Franţa, decît de şcoală, chiar dacă ea este cu totul nouă. Trebuie să adăugăm, dealtminteri, că mijloacelor de comunicare de masă şi acestei reţele de locuri de întîlnire li se vor asocia şi instituţiile culturale pe care le cunoaşte azi, dar care în viitor vor lua o largă dezvoltare : biblioteci, muzee, teatre etc.

Încă de pe acum, mişcarea de contestare care se desfăşoară împotriva şcolii nu priveşte, după părerea noastră, intensificarea instruirii la domiciliu, care este încă limitată, ci se adresează în bună parte primelor efecte ale mijloacelor de comunicare de masă care aduc o informaţie foarte variată de deasupra oricărei filiere şcolare. Alături de televiziune şi de radio, discul şi cartea de buzunar influenţează masiv tineretul. Oamenii devin astfel conştienţi că mediul în întregime este o sursă de educaţie. Ca urmare, teoreticienii au ajuns să descopere influenţa rolului educativ exercitat dintotdeauna de mediul familial şi de anturaj asupra genezei intereselor, transmiterii valorilor, formării sociale, politice, religioase. Se redescoperă, de asemenea, meritele uceniciei în meserie şi învăţămintele pe care le oferă tineretului mediul de muncă.

Această evoluţie pare să fie rodul unei transformări profunde a mentalităţilor. În ultimele decenii, toată energia a fost consa-

crată creşterii producţiei şi ridicării nivelului de trai. Diviziunea muncii a fost un factor esenţial al productivităţii. Şcoala are locul specializat unde ne străduim să comunicăm tinerilor cunoştinţele necesare pentru a participa, după aceea, la acest univers. Astăzi, ne preocupăm mai mult de modul de viaţă, iar în ţările care au atins un nivel de trai ridicat, obsesia producţiei pare să slăbească. În atare condiţii, rolul educativ al persoanelor şi instituţiilor din afara şcolii poate creşte în compensaţie. În această perspectivă, însăşi societatea în ansamblu poate lua un caracter educativ. Din această perspectivă înţelegem mai bine reflecţia lui Ivan Illich : „Alternativa opusă şcolii nu constă numai în utilizarea fondurilor publice pentru a crea o instituţie nouă aptă „de a-i face pe oameni să înveţe", ci, mai curînd, în a crea un nou stil de relaţii educative între om şi mediul său ambiant" [1].

Mai intervine şi un alt factor. Odinioară, cunoştinţele erau puţine şi se bucurau de preţuire. Puteau fi cuprinse destul de uşor. În prezent, dezvoltarea cercetării ştiinţifice în toate domeniile lărgeşte considerabil domeniul cunoaşterii. Emitem ipoteza că şi atitudinea faţă de cunoaştere se schimbă în consecinţă. Este imposibil să ne însuşim totul. Ar fi, dealtfel, un lucru inutil, întrucît accesul la date este, de acum înainte, lesnicios, datorită tehnicilor de documentare. Opţiunea trece deci pe primul plan şi se efectuează în funcţie de interese şi după un itinerariu personal. În această situaţie, motivaţia ocupă locul principal. Ea este căutată mai curînd în viaţă decît în şcoală, care pare artificială. Aceasta este cel puţin reacţia unor adolescenţi.

Evoluţia mentalităţilor tineretului joacă de asemenea un rol important de gîndire ce consideră şcoala ca o instituţie depăşită. În cursul ultimelor decenii, s-a pus din ce în ce mai mult accentul pe rolul pe care-l pot juca, liber, copilul şi adolescentul în propria lor educaţie. Mai recent, s-au descoperit efectele unei maturizări mai rapide în timpul adolescenţei. Dacă tinerii pretind şi constată că li se acordă autonomie sporită, ei încearcă în acelaşi timp nevoia unor contacte sociale mai strînse şi a unei călduri afective mai mari. Instituţiile şcolare reînnoite şi modernizare au ştiut să creeze condiţiile unei libertăţi mai mari în procesul instruirii. Dezvoltînd o relaţie de tip tutelar între profesor şi elev, s-a încercat să se aducă un remediu anxietăţii care însoţeşte adesea acordarea unei libertăţi precoce şi să se compenseze ponderea unui sistem de organizare de o eficacitate rece. Or, se pare că în ansamblu primul obiectiv, asigurarea unui plus de autonomie, a fost mai bine realizat decît cel de-al doilea : umanizarea relaţiilor. Experimentele în curs, întreprinse pentru a găsi bazele unui nou sistem

educaţional, comportă gruparea elevilor în colective puţin numeroase, capabile să joace rolul unor familii vaste. Învăţămîntul tradiţional sau renovat este supus unor critici severe, adresate actualmente birocraţiei şi organizaţiilor dominate de indiferenţă şi anonimat. Se denunţă caracterul totalitar al obligaţiei şcolare.

În sfîrşit, instituţiei şcolare i se aduce o ultimă imputare : aceea de a consolida ordinea socială, creînd la elevi deprinderi de dependenţă şi contribuind la inegalitatea socială prin importanţa acordată diplomelor.

Analizînd acţiunea de contestare a instituţiei şcolare, am favorizat incontestabil exemplul american, în care contestarea se manifestă de cîtva timp cu o forţă deosebită. *

Şcolaritatea obligatorie pînă la o vîrstă înaintată, rod al eforturilor celor mai meritorii depuse timp de decenii şi cu legitimă mîndrie de către profesori, este repusă în discuţie. Această chemare în cauză nu vine numai din partea unor gînditori pentru care problema prezintă o importanţă secundară. Autocritica predomină astăzi chiar în sînul lumii şcolare. Remarcabilul Buletin al Asociaţiei conducătorilor de instituţii secundare [2] publică analize extrem de serioase ale acestei teme.

Acum cîţiva ani, cercetările încercau să dovedească eficacitatea economică a unui număr sporit de ani de studii. Astăzi, sub influenţa acestor noi preocupări, tendinţa s-a inversat. Am amintit deja cercetările recente care încearcă să demonstreze lipsa de consistenţă a influenţei exercitare de şcoală asupra reuşitei profesionale.

Paralel cu acest proces a început de curînd o discuţie privitoare la posibilitatea creării unui *voucher system* **, adică a unui regim în care fiecare familie ar primi un credit pentru instruire, credit ce s-ar putea cheltui alegînd prestaţiile educative care par mai potrivite copiilor lor [3]. Sumele acordate familiilor nevoiaşe ar putea fi mai ridicate pentru a se remedia inegalitatea socială, iar aceste familii, ca şi celelalte, dealtfel, vor avea de asemenea şi posibilitatea de a apela la consilieri însărcinaţi să-i lămurească asupra urmărilor alegerii făcute. Introducerea unui asemenea regim ar putea să provoace destrămarea reţelei şcolare actuale, întrucît libertatea de alegere acordată familiilor, şi implicit tinerilor, ar introduce competiţia în rîndul instituţiilor şcolare, ar duce la crearea unor instituţii noi, mult mai flexibile.

* În ultima vreme însă, se aud tot mai des voci care cer reîntoarcerea la şcoala tradiţională. *(Nota trad.)*

** În traducere textuală din limba engleză : sistemul garanţiei. *(Nota trad.)*

Mulți partizani a școlii publice se opun acestor propuneri care, după părerea lor, ar duce la prăbușirea ei. Pe de altă parte, trebuie să constatăm că sistemul garanției (*voucher system*) întrunește adeziunea unor grupuri care împărtășesc convingeri foarte variate, este sprijinit de personalități care cred în eficacitatea introducerii unei economii a pieții, în învățămînt, ca și de cei pentru care birocrația școlară generează o presiune totalitară asupra indivizilor și inegalitatea socială în detrimentul celor mai puțin avuți.

Acțiunea de contestare a școlii, care cunoaște o amploare deosebită în Statele Unite, se răspîndește astăzi și în alte țări. Îndeosebi, critica privește nu numai învățămîntul din țările avansate sub aspect economic, ea se dezvoltă, de asemenea, plecînd de la o analiză a situației școlare în țările lumii a treia, așa cum dovedesc tezele lui Ivan Illich, personalitate bine informată asupra realităților din America Latină [4].

Trebuie adăugat faptul că, întrucît sînt întreprinse după criterii de analiză foarte variate — psihologic, sociologic, politic și, bineînțeles, economic — criticile au un caracter convergent. Din acest ultim punct de vedere trebuie citată, de exemplu, opinia lui Ph. H. Coombs, specialist în planificare internațională : „Este nevoie de o strategie revoluționară, bazată pe analiza sistemelor și implicînd intervenții pe care mulți le consideră la prima vedere ca inovații radicale și inacceptabile. Cu toate acestea, anevoie ne putem închipui cum vor putea scăpa sistemele de învățămînt de inexorabilul „cleşte al prețurilor", și de consecințele sale dăunătoare „dacă nu vor adopta o asemenea strategie și asemenea inovații [5]".

Din anumite puncte de vedere, învățămîntul pare să fie victima propriului său succes. El suferă de hipertrofie. Mașina a devenit atît de uriașă, încît este lipsită de suplețe, iar beneficiarii sînt din ce în ce mai exigenți.

Am amintit chiar din capul locului necesitatea renovării instituției școlare. Aceasta este consecința cea mai imediată a sensului în care se dezvoltă civilizația, progres care repune în discuție învățămîntul tradițional. Trebuie asigurată folosirea completă a tehnologiei educației, trebuie să răspundem evoluției mentalităților, sporind autonomia instruirii, modernizînd programele.

Cu o scadență mai îndepărtată, aceleași exigențe, și altele mai subtile, tind să deplaseze punctul de aplicare al eforturilor inițiate. La origine, instituția școlară este, din punct de vedere strategic, locul prioritar unde se asigură mutația învățămîntului de la o formă tradițională la una modernă. Mai tîrziu, scadența poate

să varieze în funcție de țară, potrivit cu gradul lor de evoluție, este indicat ca acțiunea să se desfășoare pe o scară tot mai largă.

Încă de pe acum, după cîțiva ani de autentică revoluție școlară care au implantat în provincia respectivă instituțiile cele mai moderne, Quebec-ul își pune întrebări și hotărăște instaurarea unui sistem de pregătire „multi-media" pentru adulți, ale cărui influențe asupra învățămîntului vor fi cu necesitate considerabile.

Renovarea instituției școlare constă, printre altele, în transformarea școlii într-un mediu diversificat și eliberator. Într-o perspectivă mai îndepărtată, viziunea se lărgește. Mediul educativ nu-l mai formează școala, ci un ansamblu de instituții.

Cele două orientări nu sînt în mod necesar complementare. Între ele există accentuate deosebiri teoretice și practice. Privite însă ca faze succesive în timp, există incontestabil o legătură între ideile care le inspiră : punerea în practică a unui ideal de autoeducație (*self-education*), alimentat de propuneri stimulatoare. Există deci, între realizări și o legătură de care trebuie să se țină seama încă de pe acum și potrivit căreia trebuie să se prevadă ca echipamentele actuale să poată servi, cel puțin parțial, în viitor.

2. INOVAȚIILE ÎN CURS DE APLICARE

Atunci cînd am invocat liniile de forță ale evoluției, am amintit inovațiile care corespund diferitelor faze de dezvoltare a învățămîntului. Sfîrșitul școlii ca instituție de învățămînt privilegiată implică o reamenajare a rețelei educative.

„Majoritatea fondurilor cheltuite pînă în prezent pentru instituțiile de învățămînt secundar, ar trebui consacrate dezvoltării uceniciei *, călătoriilor, lecturii libere în biblioteci, studiului și cercetării libere, programelor, de modernizare rurală și urbană etc. [6]", afirmă un gînditor american, Paul Goodman. El are în vedere crearea unor mici întreprinderi de ziaristică, televiziune și conchide că din punct de vedere ideal „orașul este mediul educativ".

Într-un articol publicat în Buletinul Asociației conducătorilor de instituții de învățămînt secundar, un alt cercetător analizează avantajele pe care le-ar putea oferi o întrerupere a școlarității, în timpul căreia elevii ar îndeplini sarcini de interes general cum ar

* Cuvîntul corespunzător din limba franceză, *apprentissage*, are mai multe semnificații. Principala semnificație este aceea care corespunde termenului românesc „ucenicie". Neavînd în față textul după care a fost tradus citatul, nu putem preciza dacă în cazul de față autorul american s-a referit efectiv la „ucenicie". (*Nota trad.*)

fi „zugrăvirea localurilor publice, repararea străzilor, plantarea florilor, pregătirea unor expoziții artistice, publicarea unor referate, participarea la activitatea unor centre de îngrijire etc.[7]. „Aceste sarcini se numără cu sutele și asigurarea lor de către tineret ar putea să provoace o ameliorare considerabilă a mediului. În plus, „ele ar avea un caracter educativ".

Încă de pe acum, dispunem de unele exemple precise care dovedesc evoluția instituției școlare spre o concepție cu totul nouă. După învățămîntul fără clasă se conturează învățămîntul fără școală.

Am citat pînă acum de cîteva ori școala secundară experimentală din Philadelphia, unde cea mai mare parte a procesului de predare se desfășoară în afara școlii, chiar în oraș[8].

În ce constă Programul Parkway *(Parkway program)?*

Elevii sînt repartizați în unități de învățămînt, care cuprind între o sută și o sută cincizeci de școlari (de cele mai multe ori, o sută treizeci). Localurile folosite sînt în momentul de față modeste și situate în inima orașului: un apartament încăpător, localuri administrative care au căpătat altă destinație, o veche instituție școlară...

Elevii nu le ocupă efectiv decît un număr limitat de ore pe săptămînă: aproximativ patru ședințe a două ore. Se întrunesc atunci în grupe de cîte cincisprezece cu doi profesori responsabili, care joacă rolul de tutore. Se discută problemele puse de unii sau alții și se predau, eventual, cunoștințe de bază, slab asimilate în timpul pregătirii anterioare. Se face o analiză a lucrărilor în curs.

În acest mod, elevii petrec majoritatea zilei lor de muncă în exterior, în instituții cu care unitatea de învățămînt este legată prin contract. Ei pot efectua, de exemplu, o perioadă de stagiu într-o întreprindere, pot contribui la instruirea celor mai mici, să studieze biologia la Academia de științe naturale, biblioteconomia la Biblioteca publică, dreptul la Tribunal etc. Această formulă dă dovadă de o elasticitate maximă, întrucît Programul Parkway cuprinde discipline de studiu rar reprezentate în școlile secundare tradiționale: psihologie și probleme personale, ziaristică, cinematografie, studiul a zece limbi moderne etc. Fiecare unitate de învățămînt cuprinsă în program se află astfel într-un contact organizat cu peste treizeci de instituții din exterior.

Unitatea de învățămînt se conduce singură prin intermediul unei adunări periodice a celor interesați. Elevii și profesorii sînt foarte apropiați unii de alții, datorită subîmpărțirii unității în grupe mici. Relațiile sînt astfel lipsite de formalism.

Acest experiment este, firește, de dată recentă. Prima unitate cu o sută patruzeci de elevi a fost creată în februarie 1968. Ulterior au mai apărut și altele. La sfîrșitul anului 1969, șapte sute de elevi participau la program. Acest fapt dovedește ce progres a înregistrat acțiunea inițială, datorită spiritului inovator al celor care răspund de învățămînt la Philadelphia și dinamismului lui John Bremer, un pedagog englez care a participat la experimentele pilot din Leicestershire.

La ora cînd scriem aceste rînduri este încă prea devreme pentru a putea trage o concluzie. Cei interesați, elevi, profesori, părinți, au o atitudine binevoitoare și adepții benevoli sînt numeroși. Trebuie subliniat totuși faptul că elevii recrutați în vederea experimentului nu sînt selecționați pe baza unor teste, ci aleși la întîmplare dintre candidați. Cei care răspund de experiment resping astfel orice prejudecată care ar tinde să susțină ideea existenței unei elite. În consecință, pregătirea inițială a elevilor prezenta uneori lacune și a trebuit să se depună un efort mai important decît cel prevăzut pentru a le remedia.

Încă de la început, programul a ținut seama de exigențele economice. S-a constatat că cheltuielile pentru fiecare elev nu depășesc pe cele întîlnite mai frecvent în învățămîntul tradițional. Această concluzie are o mare importanță atunci cînd se studiază condițiile de generalizare.

Fără îndoială că posibilitățile culturale ale unui oraș mare ca Philadelphia sînt deosebit de importante. Pe de altă parte, numărul de elevi este încă restrîns. Limitele, dacă există, vor apărea în viitor. În momentul actual, programul se extinde și altele asemănătoare se dezvoltă în alte orașe.

La Chicago, de exemplu, și-a deschis porțile, în 1970, o instituție asemănătoare[9]. Cei trei sute cincizeci de elevi care urmează cursurile învățămîntului secundar au fost recrutați fără selecție.

Ca și cea precedentă, această instituție nu pregetă să facă apel la organisme exterioare. Astfel, elevii studiază corpul omenesc la școala de medicină Abraham Lincoln și telescoapele de la Planetarium. Limba franceză se învață la consulatul belgian. Sînt solicitați, de asemenea, specialiști foarte diverși; juriști, artiști, cercetători științifici, electricieni etc. Un artist profesionist predă un curs în atelierul său. Un agent de schimb predă un altul la Bursă. Elevii înșiși predau colegilor lor specialitățile preferate, cum ar fi, de exemplu, mijloacele de comunicație, fotografia, dansul, exercițiile de karate, lectura. Ei participă la luarea hotărîrilor în ceea ce privește orientarea instituției. Se regăsesc astfel toate particularitățile deja amintite, cum ar fi simbioza cu mediul exterior și intensitatea vieții în comun.

Am menționat deja rolul pe care-l pot juca, eventual, mijloacele moderne de comunicație în difuzarea unui învățămînt care exclude orice frecventare a școlii și am subliniat exemplul unor instituții ca „Tevec"-ul din Quebec [10] și cel al Universității libere („Open University") din Anglia [11].

Obiectivele sînt diferite : în primul caz, era vorba de ridicarea nivelului participanților de la o pregătire elementară la una secundară ; în cel de-al doilea, scopul era acela de a asigura studenților înscriși o pregătire universitară, confirmată prin diplome de valoare egală cu cele acordate de universitățile tradiționale.

Trebuie să subliniem o trăsătură comună de o importanță deosebită : faptul că nu se cere la înscriere o diplomă prealabilă, care să certifice un anumit nivel de studii. Dacă profesorii reprezintă aproximativ o treime din cei înscriși la universitatea liberă, alături de ei mai găsim și reprezentanți a numeroase alte profesiuni, mame de familie... Cercetări americane au arătat dealtfel că studenții susținuți de un fond motivațional, fără să aibă o pregătire secundară prealabilă, obțin rezultate analoage celor atinse de studenții mediocri care aveau la bază o pregătire secundară [12]. O instituție de învățămînt destinată adulților, cum este Open University, se angajează să ajungă la același rezultat. Ce înseamnă acest fapt altceva decît că o dezvoltare masivă a unor filiere asemănătoare ar readuce în discuție necesitatea de a parcurge, într-o ordine neschimbată, o lungă perioadă de școlaritate.

Or, învățămîntul fără frecvență, capabil să se bazeze de acum încolo pe un arsenal impozant de mijloace complementare : televiziune, radio, grupe locale de discuție, intervenția unor îndrumători, sesiuni, documente de orice fel și chiar material științific experimental, pare destinat unui viitor frumos, cu atît mai mult cu cît, din punct de vedere economic, pare a fi foarte competitiv, prin amortizarea investițiilor făcute în cazul unui număr mare de elevi.

Sistemul „Tevec", practicat în provincia Saguenay-Lac Saint-Jean, a atras înscrierea a 29 000 de cursanți, dintr-o populație totală de 280 000, dar și persoane neînscrise au urmărit emisiunile. Dacă se raportează numărul celor înscriși efectiv la totalul populației adulte, se atinge procentajul mediu de 17% și 26%, pentru grupul de vîrstă dintre 25 și 54 de ani. În aceste condiții se poate vorbi de educație de masă. La sfîrșitul anului 1970, ținînd cont de acest precedent, guvernul din Quebec a decis să creeze un sistem de educație multi-media, contînd pe participarea a aproximativ unei jumătăți de milion de adulți.

„Universitatea liberă" engleză dorește să asigure o pregătire universitară de bună calitate și din această cauză cere studenților săi

să depună un efort intens. În primul an al existenței sale (1970), Open University a organizat patru cursuri fundamentale : artă, științe sociale, matematici, științe, aceleași materii putînd fi aprofundate în anii următori, fără să mai ținem seama de proiectata inaugurare a două cursuri suplimentare de tehnologie. Fiecare curs anual dă dreptul la un credit și este nevoie de șase cursuri pentru a obține echivalentul licenței obișnuite, studenții avînd dreptul să se înscrie la două cursuri pe an. Efortul cerut de fiecare curs este evaluat la zece ore de lucru pe săptămînă, școlarizarea fiind de 36 de săptămîni. Din aceste zece ore, se prevede ca o durată substanțială să fie consacrată lecturii și studierii textelor : aproximativ 6 ore. Pentru fiecare curs din anul întîi, se cere de asemenea un stagiu de vară cu durata de o săptămînă.

Dacă se adaugă la aceste condiții și faptul că taxa de înscriere nu este neglijabilă (45 de lire pe an), putem privi cu interes numărul de solicitanți din anul 1971 : peste 42 000, ca și al celor înscriși : 25 000, dintre care 5 000 au ales două cursuri de bază. Sînt efective importante care dovedesc existența unei reacții favorabile față de această formulă inedită.

Încă de pe acum, inovațiile exprimă apariția unei forme noi de învățămînt, care nu va mai depinde de frecventarea unei instituții școlare. Se poate spune că viitorul a și început.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. ILLICH (I.), *Comment éduquer sans école,* în „Esprit", iunie 1971, p. 1123.

2. *Bulletin of the National Association of Secundary School Principals.* Revista prezintă monografii detaliate, experimente de avangardă.

3. Bilanțul dezbaterii în CUNNINGHAM (I. L.), *Educational Reform And The Principal,* în „Bulletin of the National Association of Secondary School Principals", noemb. 1970, p. 1—23 (vezi p. 17—20).

4. Vezi articolele deja citate apărute în *Esprit.*

5. COOMBS (P. H.), *La crise mondiale de l'éducation,* Paris, P.U.F., (citat : raportul preliminar din 1967, p. 114).

6. GOODMAN (P.), *No Procesing Whatever,* în GROSS (R. și B.), *Radical School Reform,* New York, Simon and Schuster, 1968, p. 98—115 (citatul : p. 102).

7. CUNNINGHAM (I. L.), *Educational Reform And The Principal,* în „Bulletin of the National Association of Secondary School Principals", nr. 349, noemb. 1970, p. 1—23 (vezi p. 21).

8. Cf. RESNIK (H. S.), *High School With No Walls* în „Education Digest", martie 1970, p. 16—19.

9. Vezi BLACKMAN (N.), *Metro Experimental High School Without Walls*, în „Bulletin of the National Association of Secondary School Principals", nr. 355, mai 1971, p. 147—150.

10. Cf. QUEBEC, *Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes. Projet multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, Raport final*, vol. I și II, Quebec, iulie 1970. Vezi de asemenea : PROVOST (G.), *Le système d'éducation multi-media pour les adultes du Québec. Un rêve qui devient réalité* în „Prospectives", vol. 7, nr. 1, februarie 1971, p. 22—27.

11. Cf. *Open University. Une expérience originale en matière d'enseignement supérieur*, Ambassade de France, Londra, aprilie 1971 ; LEWIS (B.), *Course production at the Open University*, în „British Journal of Educational Technology", ianuarie 1971, p. 4—13.

12. Vezi darea de seamă asupra acestor cercetări în STEPHENS (J.M.), The Processus of Schooling, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, p. 75

CAPITOLUL IX

SEMNIFICAȚIA INOVAȚIEI

După ce am subliniat o parte din factorii care stimulează apariția inovației și am descris cîteva linii de forță ale acesteia, este cazul să ne întrebăm ce semnificație are procesul în sine.

Transformarea învățămîntului se bazează astăzi pe inovație și cercetare. Cele două fenomene sînt în mod frecvent legate, dar trebuie totuși să facem o distincție atentă între ele. Ce rol specific trebuie atribuit inovației ?

1. CERCETARE ȘI INOVAȚIE

Cercetarea în domeniul educației prezintă aspecte extrem de variate. Ea se exercită pe planuri diferite de analiză : psihologică, pedagogică, sociologică, economică etc. Uneori se referă la descrierea și analiza situațiilor, alteori se aplică experimentării. Este periculos deci să facem generalizări.

Dacă se examinează mai atent pedagogia experimentală, cercetătorii care activează în acest sector se aseamănă aparent cu inovatorii, întrucît introduc o modificare sau alta într-o situație pedagogică pentru a-i evalua efectele prin comparație cu un eșantion martor neafectat. Ei acționează cu rigoare, definesc cu precizie schimbările intervenite evitînd să le multiplice, întrucît atunci ar fi mai greu să se evalueze rolul fiecăreia, avînd grijă să nu se angajeze prea mult în transformarea stabilită din cauza pericolului de a nu respecta condiția obiectivității în aprecieri.

Aceste preocupări diferă foarte mult de cele ale inovatorului mediu. Acesta seamănă mai mult cu profetul care atestă valori ce-l depășesc, sau cu poetul, care este un ecou al aspirațiilor epocii sale, cu inventatorul ce se mulțumește cu fantezia. Tipul respectiv de inventator este de asemenea un om de acțiune, un pionier al cărui nelipsit entuziasm nu suferă controlul minuțios.

Ce raporturi există atunci între pedagogia experimentală și inovație ?

Mai întîi, pedagogia experimentală găsește în inovație un teren remarcabil de investigație. Există limite cînd e vorba de introducerea unor variații în cuprinsul unei situații pedagogice, dacă facem ca acestea să intervină din exterior. Dezvoltarea inovațiilor spontane, dacă variabilele se dovedesc mai greu de controlat, permite multiplicarea observațiilor și măsurărilor.

Un climat favorabil inovației este, pe de altă parte, un stimulent pentru pedagogia experimentală. La ce ar mai folosi datele colectate și concluziile formulate, dacă ele nu duc la cuvenita aplicare a transformărilor ?

Dacă inovația favorizează astfel pedagogia experimentală, avantajele sînt ele oare reciproce ? Așa cum am mai subliniat, inovația apare în primul rînd expresia unei reacții a civilizației. Ea este consecința unei evoluții a mentalităților, a creșterii exigenței sociale moderne, a apariției unor tehnici noi. În acest ansamblu, dorința de a obține rezultate școlare mai bune printr-o adaptare mai rațională a modului de organizare și a metodelor nu este decît unul din factori.

Acest aspect nu e neglijabil, dar e departe de a avea un caracter determinant. Dezvoltarea actuală a inovației nu este un răspuns la un eventual declin al calității intelectuale a învățămîntului. În Anglia, anchetele realizate în vederea elaborării amplului raport asupra școlii elementare, cunoscut sub numele de Planul Plowden, arată din contra o ameliorare a rezultatelor școlare față de trecut[1]. În Statele Unite, Educational Testing Service a examinat 186 cazuri în care teste similare au fost aplicate unor eșantioane reprezentative de elevi în două perioade diferite de după război. În marea majoritate a cazurilor (176), grupul testat în perioada mai apropiată de timpul nostru a obținut rezultate superioare. În medie, ar exista o ameliorare de 20%[2]. Nimic nu confirmă, dealtfel, faptul că această ameliorare ar putea fi atribuită școlii. Ne întrebăm dacă ea n-a fost generată, în mare parte, de evoluția mediului și de aceea a mentalităților. Oricare ar fi cauza, marea criză care afectează astăzi învățămîntul american n-are la origine o incertitudine fundamentală asupra eficacității sistemului de transmitere a cunoștințelor. Ea se datorește mai mult revizuirii scopurilor, revizuire generată de evoluția socială și psihologică.

Adevărul este că aprecierea inovației după metodele pedagogiei experimentale este necesară. Așa cum arată sociologul englez Michaël Young într-o lucrare remarcabilă asupra raporturilor dintre inovație și cercetare[3], unele inovații se leagă de fenomenul modei.

Metoda directă în predarea limbilor moderne, de exemplu, a fost adoptată în unele țări în jurul anului 1920, pentru a dispare ulterior și a reapare după 40 de ani, ca o noutate. Se pot găsi exemple asemănătoare în predarea cititului și a matematicii. Este deci necesar ca efectele inovației să fie apreciate pe planul rezultatelor școlare.

Cu toate acestea, întrucît fenomenul inovației este produsul unor preocupări foarte variate, analiza sa necesită, în primul rînd, intervenția altor științe aplicabile în învățămînt : sociologia, psihologia socială, economia. Vom ajunge, astfel, să înțelegem mai bine originea unei inovații sau a alteia, sprijinul sau rezistențele pe care aceasta le întîmpină în diferitele medii la care se referă, modul lor de dezvoltare, maniera în care se adaptează la realitate, eventual reorientîndu-se. În același timp, punctul de vedere economic este primordial, atît ca stimul al inovației, cît și ca element de evaluare. Ameliorarea raportului cost-eficacitate este un obiectiv fundamental. În acest domeniu se pot înregistra beneficii.

2. INOVAȚIA ȘI REZULTATELE ȘCOLARE

În unele țări, cum ar fi Statele Unite, cercetarea pedagogică operează de mai multe decenii avînd la dispoziție mijloace bănești considerabile. De aceea este posibil să se întocmească un bilanț al achizițiilor pedagogiei experimentale. Pe ansamblu, acest bilanț pare dezamăgitor. Mai mulți cercetători au ajuns la aceeași concluzie : dificultatea de a dovedi superioritatea unei metode sau a alteia în ceea ce privește rezultatele școlare obținute[4]. Într-adevăr, cercetări diferite arată că metode total opuse ocupă pe rînd acest loc. Aceasta este situația în domenii foarte diferite cum ar fi predarea cititului, a matematicilor, a limbilor străine. Diferențele sînt de asemenea mici în cazul rezultatelor obținute prin anumite modalități de organizare, cum ar fi procedeul de a grupa elevii. Această dificultate este generată de cauze complexe și o analiză detaliată ar depăși cadrul discuției noastre.

Dificultățile ar putea fi imputate imperfecțiunilor sistemului de măsurare. Probele actuale sînt deseori centrate în mod prea exclusiv pe aprecierea rezultatelor școlare și nu acordă suficientă atenție evaluării atitudinilor. Ne-am obișnuit de asemenea să lucrăm aproape numai cu cifre medii, în timp ce reacțiile la schimbare îmbracă forme extrem de diferențiate, în funcție de nivelul școlar, de originea familială, de mediul înconjurător[5]. Oricare ar fi situația, persistă o dificultate majoră : atunci cînd obiectivele celor două pedagogii sînt total diferite, întrucît nu se întemeiază pe ace-

leași valori, ele duc în mod necesar la rezultate diferite. Astfel, comparația dintre metodele active și cele tradiționale, efectuată deseori în Statele Unite și în Anglia, nu permite să se tragă o concluzie categorică în favoarea unora sau a altora, numai întemeindu-se pe analiza rezultatelor școlare clasice. Numai laturile pozitive și cele negative variază în funcție de intențiile inițiale [6]. Cu toate acestea, în ansamblu, stăpînirea disciplinelor de studiu păstrează cam același nivel. Metodele active dezvoltă, în plus, unele aptitudini.

E bine să se facă un bilanț. Nu se pot trage concluzii definitive asupra inferiorității sau superiorității unei anumite metode sau asupra unei anumite modalități de organizare, independent de o apreciere mai generală asupra finalităților. În aceste condiții, inovația se justifică mai mult prin noutatea intenției decît printr-o eventuală superioritate a rezultatelor în ceea ce privește transmiterea cunoștințelor.

Vom menționa numai pentru a nu trece cu vederea teza care, cu toată varietatea metodelor, tinde să pună constanța rezultatelor pe seama faptului că inovația ar avea numai o influență marginală, majoritatea forțelor care intervin în dezvoltarea intelectuală exercitîndu-se, oricum, asupra laturilor comune ale diferitelor forme de învățămînt [7].

Este totuși necesar să se pună accentul pe un factor decisiv : rolul motivației. Intensitatea motivației este o consecință a eforturilor depuse de participanți pentru a asigura succesul inovației, apărînd ca o chezășie a reușitei ei. Experimentarea cea mai neutră, cu toate că se poate încerca suscitarea motivației și în eșantionul de control, scapă cu greu intervenției acestui factor favorabil inovației [8].

Efectul de halou generat de creșterea motivației asupra rezultatelor experimentelor este dealtfel cunoscut demult de psihologia socială. La Hawthorne, psihosociologii, sub conducerea lui Elton Mayo, încearcă să producă o creștere a productivității în întreprinderea Western Electric Company, introducînd forme diverse : o iluminare mai bună, o organizare mai corespunzătoare a duratei muncii. Ei au observat că productivitatea crește cu tot caracterul contradictoriu al inovațiilor propuse. Cu ocazia experimentului, s-a întărit colaborarea dintre participanți și eficacitatea lor a crescut corespunzător.

Se pare că majoritatea succeselor înregistrate de mai mulți ani în experimentele pedagogice au fost generate tocmai de situația experimentală [9]. Aceste succese au dealtfel un caracter variabil. În cel mai bun caz, se apreciază că ele pot atinge echivalentul a

doi ani de studii, atunci cînd experimentul se desfășoară pe o durată de mai mulți ani [9].

Astfel, pedagogia experimentală comportă anumite limite în ceea ce privește confirmarea superiorității intrinsece a unei metode sau alteia. Această perspectivă vine în întîmpinarea punctului de vedere după care ar fi posibilă o ameliorare a învățămîntului numai prin crearea unor școli experimentale și prin generalizarea metodelor puse la punct în aceste școli. În industrie se pot studia și experimenta prototipuri, pentru a le fabrica ulterior. În învățămînt, eficacitatea metodelor și a modalităților de organizare depind de contextul uman al aplicării lor. O inovație care a avut la un moment dat și într-un anumit loc un succes răsunător, pentru că mobiliza energiile, poate să-și piardă considerabil eficacitatea, atunci cînd atracția pentru noutate scade. O metodă care și-a dovedit eficacitatea într-o instituție poate să eșueze lamentabil în alta.

Toate acestea se referă la importanța inovației în sine. Meritul său rezidă în elanul creator pe care-l provoacă, în forma sub care mobilizează energiile. Procesul însuși este factor de productivitate și din această cauză el trebuie înlesnit și încurajat continuu.

3. INOVAȚIE ȘI PROGRES PE TERMEN LUNG

Cu toate acestea, fenomenul are o influență mai largă. El include pedagogia, dar o și depășește. Inovația este o formă de sondaj cu ajutorul căruia o societate se îndreaptă spre viitor. Ea alimentează și orientează astfel gîndirea prospectivă. Eșecul sau succesul nu depind numai de calitățile intrinseci ale inovației, dar și de adaptarea acesteia la realitatea socială a momentului.

Sînt deci necesare raporturi strînse cu mediul local.

Regimurile descentralizate favorizează asemenea raporturi. În Anglia, școlile comprehensive (*comprehensive schools*) se dezvoltă mai ales în regiunile urbane cu climatul politic cel mai favorabil lor, mai ales în conglomeratul londonez. În Germania federală, *Gesamtschule* apare mai întîi în Hesse. Inovația răspunde astfel la nevoi precise într-un context receptiv. Eventuala generalizare intervine ulterior.

Regimul centralizat, din contra, nu se pretează la o experimentare atît de suplă și atît de largă. Cum să nu evocăm perspicacitatea lui Taine, pe care a dovedit-o la sfîrșitul secolului al XIX-lea, cînd a examinat această problemă în *Les Origines de la France Contemporaine* :

Frumoasa știință care în secolul al XVIII-lea, cu Jean-Jacques *, cu Condillac, cu Valentin Haüy, cu abatele de L'Epée și cu atîția alții a răspîndit raze atît de puternice sau atît de rodnice s-a uscat și la urmă s-a închircit. Transplantată în Elveția și în Germania, pedagogia trăiește încă, dar pe pămîntul său natal este inertă.

În Franța nu se mai desfășoară cercetări temeinice asupra scopului, mijloacelor, procedeelor, treptelor, formelor culturii intelectuale și morale, nu mai există teorii secundare, nici o doctrină în curs de formare și aplicare, nu mai există controverse, dicționare și manuale speciale, o revistă bine informată și importantă, nu mai există opinie publică.

O știință experimentală nu este decît rezultatul a numeroase experiențe diverse, întreprinse, discutate și verificate în mod liber, iar printr-un efect silit al monopolului universitar, acestea lipsesc. Între alte consecințe ale instituției napoleoniene, se putea constata încă din 1808 decadența pedagogiei și se putea prezice sfîrșitul său sigur într-un timp scurt [10].

Acest text remarcabil subliniază raportul strîns dintre inovație și dezvoltarea ansamblului de științe ale educației. Numai atunci cînd avem libertatea inițiativei ne putem pune întrebări, iar ipotezele astfel apărute alimentează cercetarea.

Inovația are deci un rol primordial. De vitalitatea sa depinde calitatea învățămîntului actual, ca și adaptarea sa la viața de mîine. În această privință să ascultăm ce ne spune Jean Fourastié, economist și sociolog, pionier al gîndirii prospective din Franța :

Să lăsăm șefilor de instituții, profesorilor celor mai dinamici inițiativele largi, adaptate la posibilitățile lor și la nevoile elevilor și să-i judecăm numai după rezultatele obținute într-o perioadă mai lungă de timp iată, după părerea mea mijlocul de a indica direcțiile cele mai bune. În acest domeniu, mai mult decît în altele, din moment ce dorim să fim generația descoperirilor, trebuie să acceptăm să fim și generația încercărilor [11].

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Vezi *Children and their Primary Schools*, United Kingdom, Department of Education and Science, Londra, H.M.S.O., 1967.

2. Cf. Toward A Social Report, U.S. Departament of Health, Education and Welfare, Washington, 1969, p. 66—70. Citat de SILBERMAN (Cf. E.) în *Crisis in The Classroom*, New York, Randon House, 1970, p. 18.

* Se referă la Jean-Jacques Rousseau.

3. Vezi YOUNG (M.), *Innovation and Research in Education*, London, Routledge and Kegan, 1965. Pe aceeași temă, un document francez : BEAUSIER (J.), *Innovation et recherche en éducation. Rapport préparatoire :* în „Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle", Actes du Colloque d'Amiens, Dunod, 1969, p. 325—341.

4. Vezi mai ales : STEPHENS (J. M.), *The Process of Schooling*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967 (capitolul : *The Constancy of the School's Accomplishment*) ; CLARK (H. F.), *Cost and Quality in Public Education*, Syracuse, University Press, 1963.

5. Vezi analiza elaborată de un specialist în evaluare : TYLER (R. W.), *The Problems and Possibilities of Education Evaluation* în „The Schools and the Challenge of Innovation", New York, Mc. Graw Hill, 1969.

6. Stephens, în capitolul : *The Constancy of the School's Accomplishment*, citat mai sus, consacră un paragraf acestei probleme (p. 80—81). El citează mai ales un studiu apărut în 1942, care arată că elevii care au fost pregătiți după metode active au reușit tot atît de bine la universitate ca și ceilalți : CHAMBERLIN (D.) etc. *Did They Succeed in College ?* New York, Harper and Row, 1942. Această problemă temeinic studiată și în Marea Britanie. Vezi : WISEMAN (S.), *Education and Environment*, University of Manchester Press, 1964 ; GARDNER (D.E.M.), *Experiment and Tradition in Primary School*, London, Methuen, 1966.

7. Teză susținută energic în cartea lui Stephens citată mai sus.

8. Vezi studiul dezvoltat consacrat de Michaël Young acestei probleme în cartea citată mai sus la nota 3. Young propune mai ales metode pentru a compensa efectele motivației.

9. Profesor de educație la Columbia, H. F. Clark pune accentul pe influența motivării asupra rezultatelor experimentelor pedagogice, după ce face un bilanț al cercetării în acest domeniu (vezi nota 4).

10. TAINE (H.), *Les Origines de la France Contemporaine*, Paris, Hachette 1894, vol. II, p. 245—246.

11. FOURASTIÉ (J.), *Les 40 000 heures. Inventaires de l'avenir*, Paris, Laffont—Gauthier, 1965, p. 127.

CAPITOLUL X

ÎNVĂŢĂMÎNTUL FRANCEZ ŞI INOVAŢIA

După acest tur de orizont internaţional, avem posibilitatea să stabilim exact locul şi importanţa inovaţiei în învăţămîntul francez. Nu ne propunem să facem un bilanţ care a şi fost schiţat, dealtfel, ci să ne punem problema incidenţelor, apărute chiar în Franţa, a liniilor de forţă care se manifestă actualmente în lume. Deşi au un caracter divers şi afectează atît situaţia elevului cît şi programele, atît obiectivele cît şi mijloacele folosite, ele par să ducă tot la readucerea în discuţie a organizării învăţămîntului în general. Mai precis, ele generează o mutaţie a instituţiei şcolare şi, pe un termen mai lung, dezvoltarea unui mediu educativ în care şcoala s-ar dizolva, renunţînd la vechile sale privilegii.

1. DEZVOLTAREA ŞI ÎNTÎRZIEREA INOVAŢIEI ÎN FRANŢA

Nevoia unei reforme radicale a instituţiei şcolare a fost invocată în Franţa, chiar din 1968, la colocviul de la Amiens [1]. Şcoala nu mai poate rămîne o colecţie de clase juxtapuse. Acest model tradiţional de organizare se dovedeşte incapabil să răspundă la noile cerinţe şi să integreze inovaţiile care apar ca o urmare a acestora.

Or, întrucît priveşte acest aspect capital, transformările intervenite în Franţa, în cursul ultimilor ani, au fost foarte limitate. Efortul de a inova, depus de cadrele didactice şi pe care ni-l prezintă principalele periodice franceze, cum ar fi *L'Éducation*, *Cahiers Pédagogiques*, *Interéducation*, *Éducation et Développement*, s-a desfăşurat mai cu seamă în clasă. Este, de asemenea, semnificativ faptul că efortul de înnoire întreprins de cîţiva ani în sînul colegiilor de învăţămînt secundar şi care-şi propune îmbunătăţirea pedagogiei destinate elevilor dezavantajaţi din punct de vedere social şi cultural, nu a determinat o transformare cu un caracter mai general a acestor instituţii şi s-a limitat la aşa-numitele clase

de „tranziţie". Nici „clasele noi" înfiinţate după Eliberare nu reuşiseră să transforme aspectul liceelor. După o primă perioadă de dezvoltare, ele au fost obligate să se refugieze în liceele-pilot, care oferă elevilor o pedagogie mai deschisă şi mai liberală, dar care în ceea ce priveşte organizarea generală, au rămas pînă astăzi legate de clasa tradiţională.

Negreşit, buna înţelegere în sînul corpului didactic se dezvoltă şi, în unele şcoli foarte dinamice, colaborarea dintre profesori ia forme mai îndrăzneţe, iar ca urmare, metodele cunosc o reînnoire profundă [2].

Cu toate acestea, principala inovaţie rămîne înfiinţarea colegiilor experimentale de învăţămînt secundar, unde, de puţin timp, cadrul clasei a fost în bună măsură lăsat deoparte, el fiind înlocuit, la principalele discipline, prin grupe cu pedagogie diferenţiată. Această iniţiativă întreprinsă şi patronată de Serviciul de studii şi cercetări pedagogice din Institutul Naţional de Cercetare şi Documentare Pedagogică are o mare importanţă dacă admitem ideea unei scadenţe mai îndepărtate [3]. În momentul actual ea este o excepţie.

Fără îndoială, conjunctura variază în funcţie de treapta de învăţămînt şi condiţionează evoluţia la care ne putem aştepta în viitorul apropiat.

Grădiniţele de copii din Franţa, care constituiau o inovaţie pe vremea cînd au început ele să funcţioneze, pot renaşte în anii următori, graţie devotamentului personalului lor.

În învăţămîntul elementar s-au desfăşurat în ultimul deceniu cîteva experimente capitale, cum ar fi cel de la Vanves, cunoscut sub denumirea de „orar pe jumătate pedagogic, pe jumătate sportiv", sau cel din arondismentul al XX-lea din Paris, unde noţiunea de echipă pedagogică s-a impus. Învăţămîntul elementar beneficiază, pe de altă parte, de dinamismul unui număr apreciabil de învăţători adepţi ai mişcării Freinet sau legaţi de alte grupe inovatoare. Reformele recente, consecinţe ale efortului de gîndire făcut de comisiile întrunite pe timpul miniştrilor A. Peyrefitte şi Edgar Faure, au eliberat învăţămîntul elementar de exigenţele pedagogiei tradiţionale şi ar trebui să ducă la regenerarea sa, atît prin transformarea metodelor pedagogice aplicate la materiile de bază, cît şi prin dezvoltarea activităţilor de stimulare şi a jocurilor sportive. Exemplul şcolilor de copii mici (*Infant Schools*) din Anglia arată că şi în acest domeniu este posibilă o transformare profundă şi că ea se poate realiza treptat, în acelaşi timp cu evoluţia mentalităţilor.

Creşterea numărului colegiilor de învăţămînt secundar este un element important al evoluţiei învăţămîntului francez din ultimul deceniu. Avem însă de-a face cu o dezvoltare mai mult cantitativă decît calitativă. În Franţa nu există încă o strădanie echivalentă cu efortul imens depus în unele ţări pentru crearea unor şcoli medii animate de un spirit pedagogic nou. La noi nu există nimic ce s-ar putea compara cu *Comprehensive School* engleză sau *Gesamtschule* germană, în afara cîtorva colegii de învăţămînt secundar pilot (C.E.S.), pe care le-am amintit.

Evoluţia lentă a învăţămîntului secundar francez (ciclul unu şi doi) este cauzată, fără îndoială, de tradiţia autoritară apărută în timpul Imperiului şi care a dominat tot secolul al XIX-lea. La timpul său, ea a provocat proteste nenumărate din partea unor observatori competenţi şi liberali. „Viaţa a devenit liberă, educaţia a rămas autoritară", scria în 1898 Pierre de Coubertin, fondatorul Jocurilor Olimpice [4]. „Numai privind lungile faţade monotone ale instituţiilor noastre cele mai înfloritoare şi şirurile lungi de ferestre stereotipe, presimţim că în spatele acestor ziduri pot sălăşlui disciplina, spiritul poliţienesc ; educaţia, însă, niciodată. Asemănarea cu cazarma, care a oferit dealtfel modelul moral, dacă nu pe cel material, al primelor noastre licee, surprinde mintea trecătorului...", scrie E. Boutmy, creatorul Şcolii de Ştiinţe Politice [5]. „Liceele noastre nu au istorie, sînt numai locuri de trecere, în care oameni prea adesea străini unii faţă de alţii, de cele mai multe ori necunoscuţi în oraşul unde locuiesc, îndeplinesc momentan funcţii reglementate de instrucţiuni venite de la Paris. Atunci cînd o instituţie nu are o viaţă proprie, solidaritatea dintre membrii ei nu poate face altceva decît să slăbească. Deseori, directorul se izolează în activitatea sa administrativă, profesorul în clasa sa, iar pedagogul în îndatorirea sa de a supraveghea elevii...", scria A. Ribot, preşedinte al marii comisii de anchetă asupra învăţămîntului secundar, întrunită în anul 1899 [6].

Acum cîţiva ani, înainte de tulburările din mai 1968 * şi de primele reforme care au urmat, aceste texte puteau păstra în multe situaţii acelaşi caracter de actualitate. Şi astăzi putem afirma împreună cu Jean Vial că „zonele de iradiere în ceea ce priveşte inovaţia pedagogică pot fi descoperite în afara învăţămîntului secundar definit tradiţional" [7]. Este totuşi cazul să menţionăm, în această ordine de idei, procesul ascendent promiţător, dar încă

---

* În luna mai a anului respectiv s-au desfăşurat în Franţa violente manifestaţii de protest ale tineretului. *(Nota trad.)*

destul de lent şi modest, al „serviciilor de documentare şi informare".

Fără îndoială că, în afara învăţămîntului destinat copiilor şi adolescenţilor, sînt pe cale să se producă transformări de mare amploare. Vechea tradiţie centralistă din timpul Imperiului începe să se şteargă în domeniul universitar. Astăzi, educaţia permanentă se impune în legislaţia privitoare la promovarea socială şi la învăţămîntul profesional. Instituţiile culturale, centrele care se consacră iniţiativelor comunitare au şi ele astăzi un loc în societatea franceză, situaţie care nu putea fi întîlnită odinioară. Realizarea unui învăţămînt integrat în viaţa socială, fără obstacole sau frontiere, beneficiind de contribuţia comunităţii, întrucît oferă în schimb un serviciu cultural, aşa cum se întîmplă astăzi în oraşul nou, Eychirolles (Isère), face dovada acestui context mai favorabil. Este cazul să-i urăm succes, întrucît este vorba de una din cele mai interesante inovaţii educative din Franţa actuală [8].

În concluzie, trebuie să subliniem caracterul lent al inovaţiei în Franţa, în domeniile cheie pe care le-a ales. Evoluţia instituţiei şcolare rămîne limitată. Experimentele de avangardă sînt rare. Nu se poate vorbi de mutaţie în învăţămînt şi cu atît mai mult de depăşirea acesteia în folosul noilor forme de educaţie.

Cum să nu reamintim, ca termen de comparaţie, transformarea rapidă şi profundă a învăţămîntului american, cu eforturile sale de anticipaţie ? Mai aproape de noi, mici ţări francofone au deseori realizări remarcabile. Astfel, planul de renovare a primului ciclu al învăţămîntului secundar belgian merită toată atenţia [9]. În Quebec este în plină desfăşurare o adevărată revoluţie şcolară. Nu este vorba de o simplă modernizare, ci de o mutaţie, în cadrul căreia şcoala îşi schimbă aspectul şi unde se observă, de asemenea, apariţia unor iniţiative de avangardă în domeniul educaţiei permanente. Această schimbare este extrem de rapidă, de vreme ce în cîţiva ani, mai mult de jumătate din efectivele învăţămîntului secundar s-au încadrat în noul regim [10]. În comparaţie cu această situaţie ritmul lent al evoluţiei din Franţa, în domeniul învăţămîntului, seamănă cu imobilismul.

2. PIEDICI ÎN CALEA INOVAŢIEI

Ne putem întreba pentru care motiv inovaţia este lipsită în Franţa de intensitate. O analiză completă a fenomenului depăşeşte cadrul prezentului studiu. Vom schiţa pur şi simplu cîteva direcţii de gîndire.

Mai întîi, aceiași factori cu efecte favorabile inovației care au putut fi observați în străinătate operează și în Franța. Unii dintre ei sînt deosebit de activi. Cine ar putea afirma, de exemplu, după evenimentele din mai 1968, că nu există și în țara noastră o evoluție rapidă a mentalității tineretului?

Sîntem deci înclinați să punem accentul pe forța rezistenței la prefaceri care acționează atît în societate, cît și în învățămîntul nostru. În ceea ce privește ultimul aspect, un conservatorism asemănător poate fi dealtfel remarcat și în străinătate. În general, sistemul tradițional se apără cu îndărătnicie. În Franța, structurile administrative rigide, moștenire a trecutului, constituie un obstacol suplimentar și, după părerea noastră, decisiv. O carte recentă, cum este *L'École bloquée* de Suzanne Citron, acordă acestui aspect importanța cuvenită [11]. Nu vom stărui niciodată destul asupra lui. O analiză aprofundată a mărturiilor pionierilor inovației scoate puternic în evidență acest element.

Negreșit, evocarea daunelor provocate de influența napoleoneană a intrat în tradiție. Ezităm să invocăm cu emfază acest argument uzat, din teama de a nu ajunge la caricatură. Dar atunci cînd ne adresăm textelor din secolul al XIX-lea, așa cum am mai făcut-o dealtfel, descoperim amploarea acestei influențe și efectul său sterilizant. În *Les Origines de la France contemporaine*, Taine arată în ce mod Imperiul a sugrumat un univers școlar în curs de formare, care ar fi putut să se distingă prin spirit inventiv și diversitate.

În funcție de componentele sale, învățămîntul public francez a fost, desigur, afectat sub diverse forme de această tradiție, dar el se caracterizează și astăzi prin trei aspecte complementare: centralizare, povara regimului administrativ, înregimentare.

Centralizarea este trăsătura cea mai des evocată. Și în acest caz ar fi posibil, analizînd dovezile adunate în curs de cîteva decenii, să se constituie o gigantică listă de doleanțe privind lipsa de autonomie și de responsabilitate a organelor locale.

Inovația prosperă în țările unde centrele de decizie sînt numeroase, deoarece într-o asemenea situație, ea poate ocoli obstacolele care-i sînt puse în cale. Pe de altă parte, întrucît ea răspunde aspirațiilor și preocupărilor în curs de formare, este evident că nivelarea administrativă îi este fatală, căci aceasta pune pe primul plan mijloace care înlătură orice originalitate. Administrația centralizată supraestimează riscurile, fiindcă ea admite cu prea multă grabă eventualitatea generalizării. Ea sterilizează gîndirea, deoarece concentrarea deciziei implică pregătirea ei de un număr mic de personalități, care pot fi la urma urmelor reprezentative. Din păcate, procesul de luare a deciziei, care prin el însuși are un caracter educativ și poate să genereze la participanți un sentiment de responsabilitate, este în această situație extrem de limitat.

Efectele acestei centralizări sînt foarte puternice. În unele clase, examenele și programele constituie un adevărat jug. O inspecție generală temută asigură coeziunea ansamblului.

Învățămîntul public francez se caracterizează de asemenea prin povara regimului administrativ. Acum cîțiva ani, un manual care se adresa învățătorilor, manual care era încă în vigoare la epoca respectivă, începea cu un capitol intitulat „Primii pași ai funcționarului" [12].

Or, funcția publică franceză se distinge prin modalități de recrutare și de avansare care acordă o mare atenție sentimentului datoriei și disciplinei, indispensabile pentru a asigura permanența statului în cîmpul său tradițional de activitate, și nu prin dinamismul și spiritul inventiv, necesare astăzi în sectoarele în curs de dezvoltare. Funcționarii sînt recrutați prin concurs, pe baza unor criterii care acordă întîietate aptitudinilor intelectuale apreciate în învățămîntul tradițional, cum ar fi: memorare și un mod logic de expunere. Creativitatea și imaginația sînt in general defavorizate. În plus, majoritatea concursurilor nu țin seama de calitățile omenești atît de importante pentru acțiune: caracter, simț social etc. Ulterior, funcționarii sînt înaintați în grad după un sistem care ține seama mai mult de vechimea în muncă decît de eficacitate. Schimbările de funcții se efectuează, de asemenea, după regulile egalitare ale unor comisii paritare.

Cadrele astfel formate se pretind omogene și se opun oricărei influențe exterioare capabile să genereze o diversitate mai mare de comportamente. Ele resping astfel o cale importantă de reînnoire.

În învățămînt, ierarhizarea, foarte vizibilă, este însoțită pe deasupra de privilegii subtile. Cum să nu amintim, în această privință, concursul pentru obținerea titlului de agregat, atît de reprezentativ pentru sistem din multe puncte de vedere? Acest concurs care pune accentul pe anumite calități intelectuale în detrimentul altora, tot atît de importante, și care nu ține seama, cîtuși de puțin, de alte aspecte ale personalității și mai ales de aptitudinile educative, aduce celor care reușesc avantaje importante și definitive, oricare ar fi comportamentul lor ulterior.

În concluzie, regimul de mai sus este foarte dezavantajos pentru inovație, întrucît aceasta pretinde imaginație și spirit de inițiativă, calități care nu sînt deloc favorizate în cadrul amintit.

În plus, regimul administrativ tradițional, îngreuiază luarea în considerare a factorului uman, atît de indispensabil astăzi, așa cum o arată contribuțiile recente ale psihologiei sociale.

Inovația în învățămînt cere, de exemplu, o calitate specifică funcțiilor de conducere *(leadership)*. Ea cere constituirea unor echipe solidare și dinamice în vederea realizării unor obiective comune. Statutul actual al funcționarilor se opune acestor condiții. Cum să asigurăm constituirea unei comunități de lucru devotată ideii de inovare, cînd personalități ostile, și pe deasupra aproape intangibile, sînt repartizate prin jocul transferărilor la o instituție școlară care se află în plin proces de evoluție?

În aceste condiții, înțelegem pentru care motiv majoritatea cadrelor didactice este atașată de clasa tradițională. Anonimatul administrativ nu favorizează descoperirea legăturilor de afinitate pe care ar trebui să se sprijine munca în comun. De aceea, profesorii se refugiază într-un domeniu protejat. Clasa devine un „teritoriu" bine apărat și necesar pentru siguranța personală. La fel, într-o situație în care comunitatea educatorilor este lipsită deseori de coeziune, repartizarea elevilor pe clase, cu alte cuvinte compartimentarea publicului pe grupe separate, ușurează, aparent, controlul.

Egalitarismul latent propriu sistemului formează, de asemenea, un obstacol serios. Atît în Canada, cît și în Belgia, încercările de renovare se bazează, în primul rînd, pe instituții voluntare. De ce să acordăm peste tot aceleași fonduri și să nu atribuim, cu prioritate, un sprijin important echipelor care doresc să lucreze cu adevărat?

În sfîrșit, învățămîntul public francez se caracterizează prin forme de înregistrare de origine napoleoneană și, în anumite sectoare, printr-un spirit de suspiciune față de lumea exterioară, subprodus decadent al unui complex politico-religios, care a dominat în sînul său la sfîrșitul secolului al XIX-lea și la începutul celui de-al XX-lea.

Astfel, școala franceză s-a rupt de două ori de viață, prin modul său de conducere administrativă și prin ansamblul tradițiilor sale.

În această privință, o idee exprimată de Taine își păstrează și astăzi actualitatea:

Așa se încheie în Franța încercarea franceză de a realiza educația prin intermediul statului. Atunci cînd o problemă nu rămîne în mîinile celui interesat și cînd ea ajunge în mîinile unei persoane ale cărei interese sînt deosebite, ea nu se poate încheia cu bine. Mai devreme sau mai tîrziu, cusurul original iese în evidență și cu rezultate neașteptate. În cazul nostru, rezultatul principal și final este nepotrivirea crescîndă dintre educație și viață [13].

Una din sursele de inovație din țările anglo-saxone rezidă, după părerea noastră, în caracterul mult mai destins, mai familial al relațiilor dintre partenerii interesați: profesori, elevi și părinți. Calitatea comunicării, responsabilitatea asociată cu o autoritate concretă și imediată permit rezolvarea multor probleme.

În concluzie aceste observații reamintesc perspectiva sociologică schițată asupra problemei respective de Michel Crozier: „Învățămîntul francez a rămas o mașinărie greoaie, care prezintă toate trăsăturile caracteristice modelului birocratic de organizare" [14].

3. CUM STIMULĂM INOVAȚIA?

Cum se va putea obține, în condițiile de mai sus, o accelerare a ritmului inovației în învățămîntul francez?

În primul rînd, în studiul de față am pus accentul pe mutația instituției școlare, placă turnantă a inovației. Această perspectivă nu este exclusivă.

Unele forme de inovație, cum ar fi reforma programelor școlare, pot să progreseze independent.

Nu trebuie ignorat nici efortul de imaginație depus de unele cadre didactice în clasele respective. Acest tip de experimentare alimentează noi curente de gîndire.

Există, în sfîrșit, o libertate de acțiune care permite, încă de pe acum, unele transformări în instituțiile de învățămînt. O conducere dinamică, sprijinită de eforturile asociate ale profesorilor favorabili acestei idei, poate, de exemplu, să favorizeze dezvoltarea unui centru documentar și să instaureze un climat în care armonia și colaborarea ar duce la o activitate în comun instituționalizată și la inițiative culturale și sociale puse în slujba tineretului.

O acțiune întreprinsă pentru transformarea localurilor ca și a modului de amenajare interioară poate să aibă, de asemenea, o influență favorabilă asupra mentalităților.

Într-o țară ca a noastră, inovația poate să se dezvolte și în cadrul cercetării, care va evalua astfel și impactul său social.

Din acest punct de vedere, Serviciul de studii și cercetări pedagogice din I.N.R.D.P. (Institutul Național de Cercetare și Documentare Pedagogică) îndeplinește de pe acum un rol considerabil.

Sub conducerea lui Louis Legrand, acesta nu s-a mărginit să intervină numai în elaborarea şi experimentarea unor programe noi, ci a determinat aplicarea unor sisteme de organizare inedite în colegiile experimentale de învăţămînt secundar (C.E.S.).

Această intervenţie tinde să se extindă şi asupra învăţămîntului elementar, iar un proiect important privind deschiderea unui liceu experimental, care s-ar inspira în mare măsură din inovaţiile amintite mai sus, este în studiu încă din 1970 şi se bucură de sprijinul a numeroase personalităţi.

Extinderea acţiunii amintite impune elaborarea unui statut propriu instituţiilor experimentale, care să permită recrutarea profesorilor pe bază de voluntariat, în anumite condiţii. Statutul respectiv este în curs de elaborare la minister. Adoptarea lui va marca o etapă importantă, întrucît va asigura aprofundarea şi dezvoltarea experimentului.

Este cazul să sperăm că organismele de cercetare se vor dezvolta şi totodată se vor diversifica şi, mai ales, că răspunderile secţiilor de ştiinţe ale educaţiei, apărute de curînd în învăţămîntul superior, vor spori. În alte ţări, universităţile joacă de mai mulţi ani un rol important în desfăşurarea noilor experienţe.

În sfîrşit, inovaţia, datorită tocmai obstacolului pe care-l constituie structura actuală a învăţămîntului public, este destinată, în momentul actual, să se dezvolte în exterior. Şcolile particulare, mult mai flexibile, oferă unele posibilităţi avantajoase ; dar, în general, ele depind încă în mare măsură de învăţămîntul oficial şi prin dominanţa confesională sînt, poate, mai preocupate să asigure o viaţă colectivă în armonie cu mediul ambiant decît să se distingă prin inovaţii, care, la început, sînt în mod necesar riscante.

Curentul care tinde spre diversificarea mijloacelor educative şi extinderea educaţiei permanente începe să se manifeste şi în Franţa. Importanţa sa este considerabilă, dacă acceptăm ideea că punerea în aplicare cere timp, iar rezultatele nu se vor lăsa aşteptate.

Credem că dezvoltarea inovaţiei în formele amintite mai sus : continuarea eforturilor începute, intervenţia cercetării, apariţia unor iniţiative exterioare nu şi-ar putea spori simţitor ritmul pentru a atinge intensitatea cunoscută în alte ţări, dacă în următorii ani nu vor interveni reforme radicale de structură pentru a pune capăt „fenomenului birocratic", care caracterizează învăţămîntul francez.

Aceste forme, care ar trebui să ducă la o autentică descentralizare şi la un statut administrativ mai flexibil, se vor ciocni de opoziţia unită a fracţiunii centraliste din înalta administraţie şi

de unele tendinţe ale sindicatelor. Aceasta este forţa probabilă a rezistenţei la orice schimbare substanţială.

La drept vorbind, o asemenea mutaţie nu se poate realiza fără o transformare mai generală a instituţiilor şi structurilor, fără instituirea unor autorităţi politice regionale în stare să ia pe seama lor o parte importantă din atribuţiile statului centralizat, să declanşeze iniţiativele locale şi să vegheze la realizarea lor.

În acest mod, părţile interesate şi-ar putea rezolva problemele în funcţie de termenii în care ele se pun. Cu o astfel de tutelă, învăţămîntul ar putea să se diversifice şi să iniţieze o importantă mişcare inovatoare.

Ajungem astfel la problema politică. În majoritatea partidelor a început, realmente, să se discute despre reforma statului. Dar cum această problemă este pentru ele o sursă de conflicte interne între interese opuse, această reformă este trecută de cele mai multe ori pe planul al doilea şi rămîne ignorată. Totuşi, noul va putea interveni în numeroase domenii, numai prin înlăturarea tradiţiei centraliste, imperiale şi iacobine.

Dacă criza este atît de evidentă în învăţămîntul francez, aceasta se datorează faptului că el se caracterizează printr-o rigiditate deosebită în momentul cînd apar noi exigenţe determinate de evoluţia rapidă a mentalităţilor şi de expansiunea tehnicilor noi. Într-o epocă în care „şocul viitorului" ajunge pînă în ţara noastră, se impune readucerea în discuţie a sistemului, dacă dorim să acordăm inovaţiei importanţa pe care o merită şi, astfel, să mobilizăm energiile creatoare pentru a face faţă problemelor grele cu care sîntem confruntaţi din ce în ce mai mult.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Vezi capitolul cu privire la instituţia şcolară în *Association d'Étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle,* Dunod, 1969.

2. Vezi *Comité de liaison pour l'éducation nouvelle. L'école nouvelle témoigne,* Paris, Bourrelier, 1970.

3. Cf. *„L'organisation des premiers cycles secondaires et l'individualisation de l'enseignement"* în *Recherches Pédagogigues,* nr. 41, 1970, p. 1—161.

4. COUBERTIN (P. de), *Nos lycées* în „Revue Bleue", 25 iunie 1898, p. 801—810.

5. BOUTMY (E.), *La réforme de l'enseignement secondaire et du régime des lycées*, în „Revue politique et littéraire, Revue Bleue“, 14 ianuarie 1899, p. 33—41 (citat : p. 38).

6. RIBOT (A.), *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, A. Colin, 1900, p. 51.

7. „VIAL (J.), *De la recherche à la novation*, în „Orientations“, nr. 37, 1971, p. 37—55 (citat : p. 51).

8. Primăria orașului Grenoble merită din acest punct de vedere toată recunoștința noastră. Este interesant să notăm rolul important pe care-l pot juca, în problemele de inovație, autoritățile locale.

9. Vezi : *Enseignement secondaire rénové*. Organisation générale de 1[er] *degré*. Année scolaire 1970—1971. Belgique. Ministère de l'Éducation et de la culture française.

10. După o apreciere făcută de Delegația generală a Quebecului.

11. CITRON (Suzanne), *L'école bloquée*, Paris, Bordas, 1971.

12. Cf. POINTUD (J.) și TRONCHERE (U.), *Précis de pédagogie, Écoles élèmentaires*, Paris, Bourrelier, 1966.

13. TAINE (H.), *Les origines de la France contemporaine. Le régime moderne*, vol. II, Paris, Hachette, 1894, p. 295.

14. CROZIER (M). *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Ed. du Seuil, 1963, p. 310. Capitolul cu privire la sistemul educativ constituie un text esențial la care se va face apel (p. 309—314).

POSTFAȚĂ

De cînd am elaborat lucrarea de față[1], *critica instituției școlare, privită, la început, pe plan internațional, cîștigă imperceptibil teren în Franța.*

Și aici, o parte a tineretului cunoaște un sentiment de sufocare într-o societate puțin primitoare, în care hipertrofia calculului și anonimatul marilor organizații aduce prejudicii existenței umane în ceea ce privește spontaneitatea creatoare și dorința sa de a i se recunoaște drepturile[2]. *Învățămîntul secundar francez, condus de reglementări stricte, este incapabil să compenseze o criză care-l depășește dealtfel cu mult. Astfel, sub un calm aparent sau în dezordine, tinerii se sustrag din ce în ce mai mult de sub influența sa. Interesele lor reale sînt cu totul altele*[3]. *„Sistemul francez, indiferent dacă e vorba de cadrul în care își exercită influența sau de menționarea sa, provoacă la cei interesați o profundă nemulțumire... ceea ce a adus luna mai a anului 1968, nu este sfîrșitul consensului, ci posibilitatea de a contesta“, notează sociologul Gérard Vincent în studiul său despre liceeni*[4].

De atunci critica sistemului școlar ia o amploare considerabilă. În această privință, succesul fulgerător repurtat de tezele lui Ivan Illich, în medii foarte diferite, dovedește amploarea tulburării. În decurs de un an, acest nou fel de a privi lucrurile, aproape necunoscut pînă acum în țara noastră, și-a cucerit dreptul la existență[5]. *În plus, cadrele didactice înseși iau parte la dezbatere, iar ideile amintite pătrund în congresele sindicale și în reuniunile asociațiilor pedagogice, provocînd fie entuziasm, fie scandal.*

Evoluția spiritelor pare să cunoască astăzi o dezvoltare în profunzime. De curînd, o importantă publicație săptămînală reamintea cazul unor părinți care au hotărît să nu-și mai trimită copilul la școală. „Am un băiat de nouă ani și în acest an am luat hotărîrea să-l sustrag sistemului distrugător al școlii. El nu se mai duce la școală și-și alege singur activitățile care-l atrag. Învață mai ales să trăiască fericit și fără teamă“[6]. *Se pare că această informație n-a rămas fără ecou, întrucît și alți părinți au luat hotărîrea*

să acționeze la fel. Oricare ar fi rezultatele la care duce astăzi această inovație, ea exprimă starea de spirit din anumite medii. Cum să nu amintim în aceste rînduri de învățămîntul fără școală, ale cărui prime exemple pot fi descoperite în străinătate? *

* * *

Dar dacă se vorbește din ce în ce mai mult de critica instituției școlare, care sînt propunerile ce se afirmă treptat?

Am trecut în revistă marile curente inovatoare. În unele țări se realizează un nou „model" de instituție școlară. În Franța, structurile tradiționale rezistă cu îndărătnicie. Cu toate acestea, dacă sistemul de organizare a școlii datează din secolul al XIX-lea, instituția școlară a avut în trecut diverse fațade: colegiul iezuit, școala centrală, învățămîntul mutual. În viitor, vor apărea și altele.

Ne-am limitat expunerea la învățămîntul propriu-zis [7]. El este cu atît mai semnificativ, cu cît, indiferent de această limitare prealabilă, a apărut rapid necesitatea de a depăși cadrul obișnuit, de a evoca gestația unui nou mediu educativ, apariția unui învățămînt fără școală.

La drept vorbind, științele umane reliefează din ce în ce mai mult influența societății adulte asupra mersului școlii și achizițiilor culturale [8]. Este clar că politica educației nu se poate sprijini numai pe dezvoltarea învățămîntului sau chiar a instituțiilor culturale, ci depinde în aceeași măsură, și poate chiar mai mult, de modul de viață și de factorii care-l determină: urbanismul, durata zilei de muncă, organizarea transportului etc., pe scurt „calitatea vieții", pentru a folosi un termen la modă.

Pe bună dreptate, Ivan Illich pune accentul pe rolul educativ pe care-l poate juca mediul global. Dar avem cîteodată impresia că el idealizează, într-o oarecare măsură, acest mediu în detrimentul școlii. Or, dacă mediul exterior instituției școlare oferă noi resurse, el este, în aceeași măsură, sărăcit sub anumite aspecte față cu trecutul: îndepărtare de natură, dispariția meseriilor artizanale etc. Trebuie deci să urmărim cu atenție inițiativele destinate să consolideze rolul educativ al mediului.

În concluzie, inovația se dezvoltă după linii de forță care depășesc cadrul școlii, dar care se răsfrîng asupra ei; aceste linii de forță se exprimă prin efortul de a pune la dispoziția tuturor surselor de informare și documentele cele mai diverse, dezvoltînd, de exemplu, o rețea de biblioteci moderne, prin reamenajarea spațiului la scara orașului și a teritoriului, și a însuși interiorului instituțiilor școlare și de cultură [9], prin căutarea unor noi forme de relații.

* Vezi nota de la p. 9—10 *(Nota trad.)*

* * *

Într-o lucrare recentă, Pierre Emmanuel, președintele Comisiei pentru probleme culturale în cadrul celui de-al VI-lea plan, exprimă răspicat opiniile pe care mulți educatori încep să și le formeze:

Școala „cazarmă" în mod abstract atotștiutoare, uniformă și centralistă, încorporînd, pentru a le rupe de restul lumii — pe perioade care merg de la zece la douăzeci de ani — generații întregi, constituie în prezent, cu cei 900 000 de agenți ai săi și cu cei 10 000 000 de elevi care-i urmează cursurile, o perspectivă mult mai gratuită — și, din păcate, mult mai costisitoare — decît o școală în osmoză cu mediul în care-și desfășoară activitatea. Ea ar trebui să fie mai sprintenă, descentralizată, capabilă de inițiativă pe plan local și mai presus de orice, mai mobilă, în stare să atragă componentele, dar să se și deplaseze în locurile unde se muncește, realizînd schimburi diverse cu alte comunități diferențiate [10].

În orașele noi, în sînul organelor municipale care dau dovadă de spirit activ, se manifestă din ce în ce mai insistent aspirații asemănătoare. De cîțiva ani, acestea găsesc răsunet în serviciile de studii și la înalții funcționari inovatori. Este un fenomen nou și important.

Din păcate, structurile administrative tradiționale din țara noastră și formele de intervenție pe care le generează, rămîn o piedică serioasă în calea transformărilor care se impun.

Inovația implică diversitate. Această diversitate este necesară întrucît, în epoca noastră, valorile diferă după persoane și colectivități și ele nu pot supraviețui într-un regim egalizator [11]. Ea este indispensabilă întrucît ritmurile de creștere sînt în mod necesar diferite atunci cînd sînt expresia unui efort voluntar.

Or, administrația clasică se complace în regimul egalitarist impregnat de mediocritate. Există pericolul ca, încordîndu-și forțele în fața crizei care o amenință, ea să caute și mai mult uniformitatea. Proiectul recent privind pregătirea profesorilor de liceu este în această privință foarte semnificativ [12]. Dublul sistem de concurs național, însoțit de o recrutare prealabilă, tinde să accentueze situația de ghetou, care și astăzi este foarte evidentă în rîndurile corpului didactic.

Inovația, pentru acest mare colectiv este o problemă dificilă. Însuși termenul „inovație" este puțin folosit în limbajul oficial. Se vorbește mai mult de renovare, de cercetare și dezvoltare. Se consideră că este suficient să descoperi sau să elaborezi o doctrină pentru a o generaliza cu sprijinul unor executanți bine pregătiți în această direcție.

Nu vom mai reveni asupra argumentelor anterioare, care subliniază importanța spiritului de inițiativă și a motivației în orice efort de inovație. Este semnificativ faptul că cercetările spontane, întreprinse de către profesori, au fost denumite, la un moment dat, „cercetări neorganizate" * *În fapt, aceste inițiative constituie mai mult un efort de transformare decît o cercetare propriu-zisă. Ele se apropie mai mult de inovație. Dar cum se justifică calificativul „neorganizat"? Desigur, prin faptul că experiențele se încadrează cu greu în sistem... Pe de altă parte, desfășurîndu-se, în general, la nivelul clasei și nu la scara instituției, cu alte cuvinte la nivelul unei unități responsabile în fața unui public larg, aceste inițiative au dealtfel un caracter marginal și, în unele cazuri, anarhic. Prin urmare, structurile centralizate se opun unei inovații masive.*

Într-un cadru mai general, gîndirea oficială nu-i este favorabilă. Nu se admite, într-o măsură suficientă, necesitatea tatonărilor. Se uită faptul că evoluția biologică este ea însăși produsul unui mare număr de încercări, care au dus la succese, dar și la eșecuri. Într-o altă ordine de idei, cum să nu evocăm parabola grîului și a neghinei? Rod al unui efort responsabil, inovația necesită un climat de eliberare și multă răbdare.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Carte terminată în decembrie 1971 (textul și bibliografia). Postfața a fost redactată în aprilie 1972.

2. În această direcție trebuie citită analiza remarcabilă a lui Jean ONIMUS, *L'asphyxie et le cri*, — Paris, Desclée de Brouwer, 1971. Dimensiunea fenomenului ridică totuși unele întrebări.

3. CITRON (S.), HASSENFORDER (J.), *Les lycées aujourd'hui* în „Education et Développement", nr. 74, ianuarie 1972, p. 8—25 : „Încă de pe acum nu mai există un adevărat consens, o acceptare autentică a existenței școlare. Prezent fizic în instituțiile de învățămînt, tineretul este din punct de vedere moral, în altă parte".

4. VINCENT (Gérard), *Les lycéens*, Paris, Armand Colin, 1971.

5. Vezi o analiză excelentă a fenomenului în GAUSSEN (F.), *Le phénomène Illich*, în „Le Monde", 11 aprilie 1972, p. 15.

6. SCHEMLA (Elizabeth), *L'école est finie*, în „L'Express", 21—27, februarie 1972, p. 53—54.

7. Mai precis, numai învățămîntul elementar și secundar. În studiul de față nu ne-am ocupat de învățămîntul superior.

8. În acest scop îl citäm pe BAUDELOT (C.) și ESTABLET (R), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971. Se vor invoca, bineînțeles, și lucrările lui P. Bourdieu și J. Dumazedier.

9. Curentul de gîndire care se dezvoltă odată cu construirea unor noi echipamente și cu apariția unor orașe noi ca Eychirolles, Yerres, Fos, Quiberon etc. generează astăzi numeroase inovații. Gîndirea prospectivă a lui H. Charnay s-a afirmat pornind tocmai de la aceste probleme și noi am amintit deja rolul rodnic al Asociației pentru mediul pedagogic.

10. EMMANUEL (Pierre), *Pour une politique de la culture*, Paris, Ed. du Seuil, 1971 (citatul : p. 161).

11. În această privință trebuie citită analiza remarcabilă în care Jean Fourastié examinează „problemele pe termen lung" ale învățămîntului. El pune clar problema valorilor : FOURASTIÉ (J.), *Faillite de l'Université*, Paris, Gallimard, 1972.

12. Cf. GIROD DE L'AIN (B.), *Un projet contesté. La création des centres de formation de professeurs de lycée*, în „Le Monde", 17, 18 și 19 februarie 1972.

---

*În original se folosește expresia „cercetare sălbatică". Epitetul este aplicat în general grevelor spontane, care se desfășoară în neorînduială, nefiind organizate de sindicate. În cazul de față el este inspirat de vaga analogie care există între cele două situații. *(Nota trad.)*

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

A L L E N (W.H), *Instructional Media Research. Past, présent and future,* în : „A. V. Communication Review", vol. 19, nr. 1, primăvara 1971, p. 5—18.

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. „Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation", Actes du colloque national, Amiens 1968, Paris, Dunod, 1969, nr. 8, p. 470.

B A S S E T (G.W.), *Innovation in Primary Education,* London — New York, Wiley, 1970, nr. 8, p. 209.

B E A U S S I E R (Jean), *Innovation et recherche en éducation. Rapport préparatoire,* în : „Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle", Paris, Dunod, 1969, pp. 325—343.

C I T R O N (Suzanne), *L'école bloquée,* Paris, Bordas, 1971, nr. 8, p. 170.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. *Égalité devant l'éducation. 1. Position du problème. Le cas particulier de l'éducation récurrente,* Paris, O.C.D.E., 1971.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *„La gestion de l'innovation dans l'enseignement",* Paris, O.C.D.E., 1970, nr. 8, p. 69.

C L A R K (Harold F.), *Cost And Quality in Public Education,* Syracuse, Syracuse University Press, 1963, nr. 8, p. 54.

C O O M B S (Philip. H.), *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes,* Paris, Presses Universitaires de France, 1968, nr. 8, p. 324.

C O R B E T T (Anne), *Innovation in Education. England,* Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1971, nr. 4, p. 48. (Centre for Educational Research and Innovation, Technical Report).

C R O Z I E R (Michel), *Le phénomène bureaucratique,* Paris, Éd. du Seuil, 1963, nr. 8, p. 413 bibliogr.

C U N N I N G H A M (Luvern L.) *Educational Reform and the Principal,* în : „Bulletin of the National Association of Secondary Schools Principals, nr. 349, noiembrie 1970, pp. 1—23.

D A L I N (Per), *Innovation in Education. Norway,* Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1971, nr. 4, p. 69 (Centre for Educational Research and Innovation Technical Report).

F O U R A S T I É (Jean), *Les quarante mille heures. Inventaire de l'avenir,* Paris, Laffont-Gonthier, 1965, nr. 8, p. 246.

G A U S S E N (Frédéric), *Idées à vendre. A l'école du XIX siècle,* în : „Le Monde", 7—8 noiembrie 1971.

G R O S S (Ronald et Béatrice), éd. „Radical School Reform", New York, Simon and Schuster, 1969, nr. 8, p. 350.

H A S S E N F O R D E R (Jean), *La bibliothèque, institution éducative. Recherche et développement,* Cambrai, Lecture et Bibliothèques, 1972, nr. 4, p. 214.

H A S S E N F O R D E R (Jean), *L'innovation pédagogique à l'école moyenne. Perspectives d'éducation comparée,* în : „Recherches Pédagogiques", 1970, nr. 41, pp. 125—137.

H A S S E N F O R D E R (Jean) et K O H N (Ruth), *Environnement et pédagogie,* în „Éducation et Développement", nr. 73, decembrie 1971, pp. 3—15.

H O L T (John), *The Underachieving School,* New York, Pitman Publishing, 1970, nr. 8, p. 209.

H U S E N (Torsten) et B O A L T (Gunnar), *Educational Research and Educational Change. The Case of Sweden,* Stockholm-New York, Almqvist and Wiksell, Wiley and sons, 1968, nr. 8, p. 233.

I L L I C H (Ivan), *Comment éduquer sans école,* în : „Esprit", iunie 1971, pp. 1123—1152.

I L L I C H (Ivan), *Contre la religion de l'école,* în : „Esprit", decembrie 1970, pp. 835—850.

I L L I C H (Ivan), *Une société sans école,* Paris Éd. du Seuil, 1971, nr. 8, p. 188.

L E G R A N D (Louis), *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui,* Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, nr. 8, p. 157.

L E G R A N D (Louis) *Le conditions du développement,* în : „Revue Française de Pédagogie", aprilie-iunie 1968, nr. 3, pp. 31—39.

M A C L U R E (Stuart), *Innovation in Education. Sweden.* Paris, Organization for Economic Cooperation and Development, 1971, nr. 4, p. 55. (Centre for Educational Research and Innovation. Technical Report).

M I L E S (Matthew B.), éd. *Innovation In Education,* New York, Teachers College Columbia University, 1964, nr. 8, p. 690.

M I L L E R (Richard), éd. *Perspectives On Educational Change,* New York, Appleton Century Crofts, 1967, nr. 8, p. 392.

R E I M E R (Everett), *School to Dead. An Essay on Alternatives in Education,* Middlesex, Penguin, 1971, nr. 8, p. 176.

R I C H M O N D (W. Kenneth), *The School Curriculum,* London, Methuen, 1971, nr. 8, p. 279.

R I C H M O N D (W. Kenneth), *The Teaching Revolution,* London, Methuen, 1967, nr. 8, p. 220.

The Schools And The Challenge Of Innovation, New York, Mc Graw Hill, 1969, nr. 8, p. 358.

S I L B E R M A N (Charles E.), *Crisis In The Classroom. The Remaking Of American Education*, New York, Random House, 1970, nr. 8, p. 553.
S T E P H E N S (J.M.), *The Process Of Schooling. A Psychological Examination*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, nr. 8, p. 168.
S U S S M A N (Leila), *Innovation in Education. United State*, Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1971, nr. 4, p. 67. (Centre for Educational Research and Innovation. Technical Report).
T A I N E (H.), *Les origines de la France contemporaine. Le régime moderne*, vol. II, Paris, Hachette, 1894, nr. 8, p. 406.
T A Y L O R (L.C.), *Resources for Learning*, Middlesex, Penguin, 1971, nr. 8, p. 277.
T H O M A S (Dr Helga), *Innovation in Education. Germany*, Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1971, nr. 4, p. 58 (Centre for Educational Research and Innovation. Technical Report).
T H O M A S (R. Murray), S A N D S (Lester B.) et B R U B A K E R (Dale L.), *Strategies For Curriculum Change. Cases from 13 nations*, Scranton, International Textbook Company, 1966, nr. 8, p. VI—386.
T O F F L E R (Alvin), *Le choc du futur*, Paris, Denoël, 1971, nr. 8, p. 539. nr. 8, p. 539.
T R U M P (J. Lloyd) et B A Y N H A M (Dorsey), *Focus On Change. Guide To Better Schools*, Chicago, Rand Mc Nally, 1961, nr. 8, p. 147.
U N R U H (Glenys G.) et A L E X A N D E R (William M.), *Innovations In Secondary Education*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970, 247 p.
V I A L (Jean), *De la recherche à la novation*, în : „Orientations, nr. 37, 1971, pp. 37—55.
V I A L (Jean), *L'évolution des méthodes pédagogiques en France*, în : „Revue Internationale de Pédagogie“, 1967, nr. 3, pp. 306—319.
Y O U N G (Michaël), *Innovation and Research in Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, nr. 8, p. 184.

CUPRINSUL

Cuvînt înainte 3
Note bibliografice 5

Capitolul I

Locuri și procese de inovație 7
1. Locuri în care se produce inovația 7
2. Procesul de inovație 10
Note bibliografice 14

Capitolul II

Elevii de astăzi 16
1. Noile condiții ale copilăriei și adolescenței 16
2. Orientările cercetării 18
3. Inovațiile 22
Note bibliografice 26

Capitolul III

Învățămînt și democratizare 28
1. Inovația în învățămîntul secundar 29
2. Inovații în învățămîntul elementar și educația preșcolară . . . 32
3. Limitele actuale ale democratizării învățămîntului și repunerea în discuție a instituției școlare 34
Note bibliografice 38

Capitolul IV

Dezvoltarea cunoștințelor și evoluția programelor 41
1. Modernizarea programelor 41
2. Probleme privind opțiunile 44
3. Spre o reducere a programelor școlare 46
Note bibliografice 49

Capitolul V

Progresul tehnologiei educației 51
1. Dezvoltarea tehnologiei educației și incidențele sale 51
2. Transformarea instituției școlare 53
3. Spre un învățămînt fără școală 54
Note bibliografice 56

Capitolul VI
Cadrele didactice 58
1. Factori de schimbare şi rezistenţe 58
2. Importanţa motivaţiei şi analiza psihosociologică 60
3. Inovaţii 62
Note bibliografice 64
Capitolul VII
Noua instituţie şcolară 66
1. Critica instituţiei tradiţionale 66
2. Noua instituţie şcolară 69
3. Un exemplu concret 72
Note bibliografice 74
Capitolul VIII
Mergem spre dispariţia şcolii? 76
1. Instituţia şcolară este repusă în discuţie 76
2. Inovaţiile în curs de aplicare 81
Note bibliografice 85
Capitolul IX
Semnificaţia inovaţiei 87
1. Cercetare şi inovaţie 87
2. Inovaţia şi rezultatele şcolare 89
3. Inovaţie şi progres pe termen lung 91
Note bibliografice 92
Capitolul X
Învăţămîntul francez şi inovaţia 94
1. Dezvoltarea şi întîrzierea inovaţiei în Franţa 94
2. Piedici în calea inovaţiei 97
3. Cum stimulăm inovaţia? 101
Note bibliografice 103
Postfaţa 105
Note bibliografice 108
Bibliografie generală 110
Cuprinsul 113

Coli de tipar: 7,25. Tiraj: 5 000 + 80 exp. broşate. Bun de tipar: Noiembrie 1976. Nr. Plan Editură: 6245

Tiparul executat sub cd. 368 la I. P. „Filaret". Str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti, Republica Socialistă România

PEDAGOGIA
SECOLULUI XX

Această opţiune este cu atît mai necesară cu cît accelerarea procesului de transformare generează inovaţii numeroase şi variate. Inovarea este mai mult ca oricînd un fenomen social, cel puţin în unele ţări. Ea merită să fie analizată pe diverse planuri : sociologic ; pedagogic, economic, tehnic...

Inovaţia se dezvoltă dealtfel sub influenţa unui anumit număr de factori comuni : evoluţia mentalităţilor, foarte vădită la tineri, tendinţele egalitare şi exigenţele sociale care stimulează democratizarea învăţămîntului, dezvoltarea ştiinţelor şi răspîndirea cunoştinţelor, apariţia noilor mijloace de comunicare, năzuinţele cadrelor didactice înseşi...

Lei 3,70